



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Ângela Sofia de Lacerda e Vasconcelos **A superVisão Colaborativa no Ensino do Inglês no 1.º CEB**

UMinho | 2009

Ângela Sofia de Lacerda e Vasconcelos

A superVisão Colaborativa no Ensino do Inglês no 1.º CEB

Julho de 2009



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Ângela Sofia de Lacerda e Vasconcelos

A superVisão Colaborativa no Ensino do Inglês no 1º CEB

Tese de Mestrado em Educação – Área de Especialização
em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras

Trabalho efectuado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Alfredo Ferreira
Freitas Lopes Moreira**

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

Só sabemos com exactidão quando sabemos pouco; à medida que vamos adquirindo conhecimentos, instala-se a dúvida.

Johann Goethe

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Alfredo Moreira pelas novas Visões que me deu a conhecer e pelos desafios que sempre me colocou. As suas sugestões, a sua paciência, atenção e compreensão foram preponderantes na realização deste estudo.

À Marta pela disponibilidade total, empenho e apoio constantes. Trabalhar com pessoas assim faz toda a diferença...

À minha irmã pelas pequeninas coisas, que tão grandes se tornaram.

Aos meus Super-pais pelo enorme coração...

Ao Paulo, que sempre me deu uma palavra de ânimo e coragem para continuar a viagem.

Aos meus 2 amigos “desiguais” por estarem presentes sempre e quando precisei.

Ao Conselho Executivo da minha escola pelo apoio incondicional.

RESUMO

O estudo de caso que aqui se apresenta teve como objectivo investigar o impacto da supervisão colaborativa no desenvolvimento do conhecimento profissional das participantes e de uma pedagogia centrada no aluno no ensino do Inglês, enquanto actividade de enriquecimento curricular, numa Escola Básica do 1º ciclo. O estudo envolveu a investigadora, enquanto coordenadora/supervisora destas actividades e uma professora de Inglês com experiência num programa formativo e pedagógico com uma turma do 4º ano de escolaridade no ano lectivo de 2008/2009.

Pretendeu promover processos de supervisão colaborativa assentes numa abordagem crítico-reflexiva do ensino-aprendizagem e identificar potencialidades e constrangimentos deste processo, bem como contribuir para a construção do conhecimento profissional. Através de um processo formativo foi possível enfatizar a colegialidade, o feedback e a supervisão interpares, bem como desenvolver uma relação que criou espaço para a construção do conhecimento no ensino precoce de uma língua estrangeira e para a transformação pessoal e profissional das participantes.

As fontes de evidência incluíram um diário colaborativo, observações clínicas, notas de campo, auto-avaliação dos alunos e uma entrevista, sendo que todos os procedimentos de análise foram de cariz qualitativo.

Os resultados do estudo permitem concluir que uma abordagem da supervisão promotora de processos colaborativos representa um caminho efectivo na melhoria da qualidade da prática pedagógica e promove o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes.

Palavras-chave: supervisão (colaborativa) / construção de conhecimento / pedagogia centrada no aluno / desenvolvimento profissional / Inglês no 1º CEB

ABSTRACT

The present case study aimed at investigating the impact of collaborative supervision for the development of the participants' professional knowledge and learner-centred pedagogy in the teaching of English in the primary school (extra curriculum activity). It involved the researcher as supervisor and an experienced English teacher in a formative and pedagogical experiment with a class of 4th grade students in the school year 2008/2009.

It aimed at promoting collaborative supervision within a critical reflective approach to teaching and learning and at identifying potentialities and constraints of this kind of process as well as contributing to the construction of professional knowledge. Through a formative process, collegiality, feedback and coaching were emphasised as well as a relationship which created space for knowledge construction in early foreign language teaching and personal and social transformation.

The sources of evidence included a collaborative journal, clinical observations, field notes, students' self-assessment and an interview. The analysis procedures were qualitative.

The study results enable to conclude that a supervisory approach which promotes collaboration represents a way of improving the quality of pedagogical practice and promotes a personal and professional development for the participants.

Key-words: (collaborative) supervision / knowledge construction / learner-centred pedagogy / professional development / English in primary school

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
INTRODUÇÃO - O início de um sem fim de questões - eu e o(s) outro(s)... nós	1
CAPÍTULO 1 - Enquadramento teórico	7
1. Uma nova atitude crítica e reflexiva na (re)construção do conhecimento profissional e na formação contínua de professores.....	7
2. Uma “nova” visão sobre a supervisão: a supervisão colaborativa.....	16
2.1. A “reinvenção” do papel do supervisor: a supervisão interpares	20
2.2. A supervisão clínica e a observação (colaborativa) de aulas.....	26
2.3. A reflexão escrita e dialógica: o diário colaborativo como imagem do eu e do outro.....	31
3. Perspectivas da educação em Línguas.....	35
3.1. A aprendizagem precoce de línguas no contexto europeu.....	35
3.2. O ensino do Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico (AEC's)	39
CAPÍTULO 2 - Metodologia de formação e investigação	43
1. Objectivos do Estudo.....	43
2. Posicionamento paradigmático.....	44
3. Caracterização do Contexto.....	49
4. Programa de formação e investigação.....	52
5. Procedimentos de recolha e análise da informação.....	55
5.1. O diário colaborativo	59
5.2. As notas de campo	62
5.3. Os ciclos de observação	63
5.4. A entrevista final	65
6. Critérios de qualidade do estudo.....	67
CAPÍTULO 3 - Apresentação e análise da informação	69
Introdução.....	69
1. Sensibilização da professora.....	70
2. “História de vida” e “Imaginar possibilidades da minha prática... numa só frase”	72
3. O diário colaborativo.....	74
3.1. As entradas da professora	74
3.2. Os comentários/reflexões da investigadora	81
4. Os ciclos de observação.....	86
4.1. O 1º ciclo de observação.....	86

4.2. O 2º ciclo de observação.....	90
5. A entrevista.....	94
6. Síntese e cruzamento da informação.....	99
CAPÍTULO 4 - Conclusões, limitações e implicações do estudo	106
Referências bibliográficas	113

ANEXOS

Anexo 1: Grelha “Negociação para a autonomia”	126
Anexo 2: Histórias de vida.....	127
Anexo 3: Diário colaborativo.....	135
Anexo 4: Notas de campo da investigadora.....	155
Anexo 5: Registos da observação colaborativa - 1º ciclo de observação.....	165
Anexo 6: Registos da observação colaborativa - 2º ciclo de observação.....	169
Anexo 7: Ficha de auto-avaliação dos alunos.....	172
Anexo 8: Transcrição da entrevista realizada em 2 de Março de 2009.....	CD-ROM
Anexo 9: Quadros de categorias de análise do diário colaborativo - entradas da professora.....	173
Anexo 10: Quadros de categorias de análise do diário colaborativo - comentários/reflexões da investigadora.....	181
Anexo 11: Quadro de categorias de análise da entrevista.....	194
Anexo 12: Planos de aula do 1º ciclo de observação.....	CD-ROM
Anexo 13: Materiais utilizados no 1º ciclo de observação.....	CD-ROM
Anexo 14: Reflexões prospectivas - 1º ciclo de observação.....	201
Anexo 15: “Negociação para a autonomia” - 1º ciclo de observação.....	203
Anexo 16: Reflexões retrospectivas - 1º ciclo de observação.....	204
Anexo 17: Planos de aula do 2º ciclo de observação.....	CD-ROM
Anexo 18: Reflexões prospectivas - 2º ciclo de observação.....	206
Anexo 19: Materiais utilizados no 2º ciclo de observação.....	CD-ROM
Anexo 20: “Negociação para a autonomia” - 2º ciclo de observação.....	208

ÍNDICE DE FIGURAS

1 - Conceitos-chave do estudo.....	7
2 - O ciclo de observação (colaborativa) clínica (adaptado de Paiva, et al., 2006: 85)	64

ÍNDICE DE QUADROS

1 - Fases do estudo.....	53
2 - Procedimentos do estudo	56
3 - Categorias de análise do diário colaborativo - entradas da professora.....	60
4 - Categorias de análise do diário colaborativo - comentários/reflexões da investigadora.....	61
5 - Guião da entrevista.....	65
6 - Síntese das categorias e subcategorias de análise da entrevista.....	66
7 - “Imaginar possibilidades da minha prática... numa só frase” (adaptado de Raya et al., 2007: 50).....	73
8 - Síntese das categorias e subcategorias do diário colaborativo - entradas da professora.....	76
9 - Síntese das categorias do diário colaborativo - comentários/reflexões da investigadora.....	82
10 - Princípios do programa de formação e investigação e sua operacionalização no estudo.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB - Ciclo do Ensino Básico
AEC's - Actividades de Enriquecimento Curricular
PCT - Projecto Curricular de Turma

INTRODUÇÃO - O início de um sem fim de questões - eu e o(s) outro(s)... nós

“Teaching can be viewed as a job, as something for which effort is expended and money is received (...) we think it is more akin to a calling - an endeavor to which a person ought to be passionately committed”. (Zeichner & Liston, 1996: 78)

Ser professor é, hoje em dia, mais do que uma profissão. A carreira profissional alicerçada em escalões que progressivamente iam sendo ultrapassados e o desenvolvimento de competências mais ou menos adquiridas pela experiência e por estágios pedagógicos ou profissionalizações em serviço, deixou de ser uma situação clara e objectiva. Os desafios que se colocam hoje em dia são muito mais vastos e complexos e exigem uma adaptação constante, quase *camaleónica*, à(s) realidade(s). Segundo Alonso (2007: 114), “a complexidade e paradoxismo que definem a condição social actual implicam determinadas pautas de relações sociais, económicas, políticas e culturais que afectam profundamente a escolarização e o trabalho dos professores”.

Os professores são diariamente confrontados com uma panóplia incessante de informação e numa sociedade marcada fortemente pelas novas tecnologias, que fazem circular a um ritmo estonteante esta nova informação, estes enfrentam novas possibilidades, mas ao mesmo tempo, problemas e constrangimentos na sua prática diária. Tal como referem Alonso e Viana (2003, cit. por Flores et al., 2007: 10), “os professores enfrentam situações muito desafiadoras e, por vezes, pouco claras, em que “qualidades como a auto-formação, a adaptabilidade, a flexibilidade, a reflexão e a capacidade para trabalhar em equipa se tornam imprescindíveis para confrontar a mudança constante e a complexidade social crescente”. Esta situação sempre preocupou sobretudo a autora do estudo e a vontade de mudança para fazer face a esta complexidade começou a fazer parte integrante das suas práticas. A constatação da omissão da presença do “outro”, da formação profissional contínua e da reflexividade nas práticas da investigadora despoletou uma vontade de emancipação e auto-formação a fim de contrariar esta tendência. Assim, ambicionamos o desenvolvimento de novas práticas apoiadas numa postura reflexiva e emancipatória e recorrendo às narrativas reflexivas e à supervisão colaborativa com vista ao desenvolvimento profissional das participantes no estudo.

Por outro lado, os discursos marcados pela crescente tendência pluricultural e multilinguística denotam uma preocupação cada vez maior com “os processos de globalização que transportam consigo novas formas de pensar, de falar, de actuar, de decidir e de se relacionar” (Santomé, 2006: 9)

e uma nova perspectiva da educação em Línguas no contexto europeu emergente dá especial relevo à sua aprendizagem precoce. Esta situação repercutiu-se no actual panorama educativo português, tendo em conta o recente Programa de Generalização do Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico, que prevê o ensino desta língua estrangeira nos primeiros anos de escolaridade.

É premente a nossa preocupação com cenários pedagógicos cada vez mais complexos e abrangentes e, por isso, o enfoque do presente estudo recai sobre a necessidade de explorar e melhorar formas de agir que contribuam para o nosso desenvolvimento profissional e aprendizagem contínua.

É neste contexto complexo, imprevisível e dinâmico que se fala hoje de educação. Segundo Santomé (op. cit.: 10), as instituições educativas entraram em crise e, conseqüentemente, terão de ser (re)pensadas numa lógica de solidariedade e justiça social, aspectos essenciais para as novas sociedades democráticas.

A imagem da educação passa agora pela incerteza, instabilidade e mudança. As tendências economicistas impressas em slogans como produtividade, eficácia, rankings, prestação de contas, indicadores de medida, parecem esquecer as verdadeiras finalidades dos sistemas educativos. Se, como afirma Santomé (op. cit.: 56), “conceitos como justiça social, justiça curricular, democracia, desigualdades sociais, classes sociais, racismo, política, liberdade, emancipação, utopia, cooperação, insubmissão, bondade e solidariedade estão a desaparecer rapidamente dos discursos e leis educativas”, então estaremos a caminhar para uma “identidade profissional empresarial” (Sachs, 2003, cit. por Day, 2007: 51), caracterizada como individualista, competitiva, controladora e reguladora, definida externamente e orientada por *standards* (ibidem). Perante este cenário, os professores têm revelado falta de motivação para agir como profissionais autónomos e conscientes, tendo em conta a intensificação do seu trabalho, a ampliação da prestação de contas burocrática e contratual, a diminuição de recursos e o aumento do sistema administrativo (Day, 2001: 24). Ao mesmo tempo, a imposição externa do currículo e o aumento de sistemas de monitorização e de avaliação têm conduzido a períodos de desestabilização e a crises de identidade profissional, visíveis na perda de confiança pública e na capacidade de proporcionar um bom serviço, por parte de muitos professores (Day, op. cit.: 26).

Por outro lado, o conceito de aprendizagem ao longo da vida passou também a ser uma realidade incontornável nos dias de hoje. O desenvolvimento profissional ao longo da vida pressupõe processos de investigação e reflexão individual e colaborativa com vista à transformação das práticas e do conhecimento que as sustenta (Alonso, 2007: 117). Desta forma, o professor deve investir também

na sua formação pessoal e profissional e, em conjunto com todos os actores educativos, almejar o seu desenvolvimento, passando a ter um papel crítico, autónomo, activo e transformador. A formação contínua dos professores deve, antes de mais, seguir “pontes epistemológicas entre o conhecimento prático e o teórico, entre o conhecimento pessoal e profissional e aquele científica e socialmente validado (Alonso, op. cit.: 118). Assim, partilhamos a ideia de que as teorias públicas, as teorias pessoais e a prática/experiência do professor devem andar de mãos dadas. Neste contexto, defendemos, tal como Alonso (ibidem), o conceito de desenvolvimento profissional sintetizado nas seguintes características:

- perspectiva de evolução e continuidade ao longo da carreira, que se contrapõe à tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua.
- carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança, em que a formação formal e a informal se entrecruzam e enriquecem mutuamente, colocando o foco na investigação e reflexão conjunta sobre os processos de desenvolvimento curricular tendentes a melhorar as aprendizagens dos alunos.
- superação da dicotomia entre as dimensões pessoais (o professor como pessoa) e profissionais (o professor como pertencente a um grupo ocupacional).
- carácter processual, sistemático e permanente, por contraposição ao carácter pontual de acções ou realizações encaradas como actualização de conhecimento ou “reciclagem”.
- carácter activo, reflexivo e auto-dirigido da formação, por contraposição à passividade, rotina e irreflexão.
- natureza global e integradora, que afecta a pessoa como um todo, incidindo em todas as dimensões do desenvolvimento: cognitivas, afectivas, sociais e instrumentais, ultrapassando o aspecto redutor de muitas perspectivas.

O novo Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro) reforça esta necessidade de uma actualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos, capacidades e competências do professor, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho (artigo 10º, ponto 2, alínea d).

O conceito de desenvolvimento profissional mudou. O professor mudou. Deixou (só) de avaliar para se avaliar. Deixou de ser uma ilha para se tornar um vasto continente. Deixou de ser um “eu” para se tornar num “nós”. Day (2001: 27), referindo-se a Hargreaves, descreve um novo

profissionalismo baseado num trabalho cada vez menos solitário e mais colaborativo do professor, em constante interacção com os pares no contexto educativo, conducente a formas mais amplas de aprendizagem, também “por intermédio da investigação das suas práticas e dos contextos que as influenciam ao longo da sua carreira” (op. cit.: 76). Consequentemente, pode também o professor tornar-se professor-investigador, aprendendo, (re)construindo, transformando. Infelizmente, a promoção de culturas colegiais e práticas investigativas é ainda visto por muitos, no primeiro caso, como uma intrusão no seu espaço de trabalho e, no segundo, uma perda de tempo. A colaboração resume-se muitas vezes à planificação de actividades e nunca à reflexão crítica sobre as práticas educativas, no sentido de encontrar alternativas para a sua melhoria. O que existe, na maior parte das vezes, é uma “colaboração confortável” (Hargreaves, 1992, cit. por Day, 2001: 130), que exclui uma investigação sistemática e crítica e uma colaboração efectiva entre pares. O já referido Estatuto da Carreira Docente (2007) vem contrariar esta tendência ao reafirmar a necessidade de uma colaboração do professor “com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes” (artigo 10º, ponto 2, alínea c).

As transformações sociais e educativas fazem-se sentir também ao nível da supervisão pedagógica. Numa fase (tão conturbada e indefinida) em que se debatem questões relacionadas com a avaliação docente e o papel do avaliador/supervisor/professor titular neste processo, é crucial redefinir o papel atribuído à supervisão, numa lógica, também ela de desenvolvimento profissional do professor.

Assim, o papel do professor e da supervisão têm de ser repensados. Repensar o papel do professor numa perspectiva colectiva, dinâmica e transformadora, conduzi-lo-á a uma actuação crítica e emancipatória e, consequentemente, ao seu desenvolvimento profissional. Repensar o conceito e a premência da supervisão requer outras perspectivas, já que, e como referem Alarcão e Roldão (2008: 15), este campo “ganhou uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto-formativa, à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social”.

A mudança é o mote. O mote de um sem fim de dúvidas, questões, incertezas. Para mudar é preciso (re)pensar. Pensar de uma forma sistemática e consciente. Reflectir. Reflectir para agir. Tal como referem Morais et al. (2003: 214),

“é preciso reflectir sobre as nossas acções para que possamos provocar rupturas no nosso modo de agir. É preciso ter vontade de mudar e inovar e não ter medo de experimentar. A reflexão e a experimentação permitem

ao professor ser capaz de gerir a sua própria aprendizagem, ser autónomo e reflectir heurísticamente sobre a sua acção”.

Partilhamos da visão de Veiga Simão (2007: 95) de que “a aquisição do saber docente, baseada na prática, reflectindo teoricamente, por meio da partilha de experiências individuais ou colectivas é uma via para a mudança”. Esta mudança alicerçada na reflexão sobre a acção pode ser operacionalizada, por exemplo, através da construção de formas de diálogo, com a partilha de experiências individuais e colectivas, que podem almejar a vontade de (des)(re)construir essa acção com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

O presente estudo reitera a mudança. E aposta nela. Sem buscar certezas inabaláveis e absolutas, pretende contribuir para esta mudança, almejando a transformação pessoal e profissional dos participantes no estudo e a (re)construção do seu conhecimento profissional. Para isso, e através de processos de supervisão colaborativa entre a investigadora e uma professora das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) de Inglês do 1º ciclo, operacionalizada através de um diário colaborativo e observação de aulas, este estudo centra-se na análise de práticas formativas e investigativas com vista ao desenvolvimento profissional no quadro da promoção de uma pedagogia centrada no aluno. O estudo é alicerçado numa abordagem crítico-reflexiva de cariz colaborativo e pretende constituir um processo de desenvolvimento profissional das participantes, na medida em que pretende problematizar e (re)construir teorias e práticas num contexto superviso. Surge na sequência de preocupações ligadas a uma aprendizagem ao longo da vida e a uma visão activa e pró-reflexiva da actuação do professor em estreita conexão com uma cultura colegial e participada com vista ao auto-conhecimento profissional e ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada no aluno. Assim, foram desenhados os seguintes objectivos:

1. Desenvolver práticas de supervisão colaborativa no contexto das AEC's de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico.
2. Identificar potencialidades e constrangimentos da supervisão colaborativa neste contexto.
3. Compreender o papel do diário dialógico e da observação colaborativa na promoção do auto-conhecimento profissional e na regulação da prática educativa com vista ao desenvolvimento da autonomia dos alunos.

4. Inferir princípios de actuação supervisiva e pedagógica para o ensino do Inglês no 1º ciclo que sejam potencialmente transferíveis para contextos de acção semelhantes.

O relatório compõe quatro capítulos. No primeiro, procede-se a uma revisão da literatura realizada no âmbito da abordagem reflexiva e crítica e as suas implicações no campo da supervisão, nomeadamente no que diz respeito à emergência do conceito de supervisão colaborativa e à redefinição do papel do supervisor neste contexto. Apresentamos, ainda, aspectos associados à reflexão escrita e dialógica, uma das estratégias-chave do estudo. Por fim, descrevemos brevemente a importância das novas perspectivas da educação em Línguas no contexto europeu e nacional, com especial relevo para a sua aprendizagem precoce e inserida no Programa de Generalização do Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal.

No segundo capítulo, apresentamos o quadro metodológico de formação e investigação que presidiu à concepção e desenvolvimento do estudo. Este capítulo contempla o posicionamento paradigmático que subjaz à investigação, bem como o programa de formação e investigação desenvolvido e respectivos procedimentos de análise dos dados recolhidos.

O terceiro capítulo dá conta da análise, interpretação e comparação dos dados recolhidos, apresentando-se sob uma lógica sequencial, mas sem nunca esquecer o seu cruzamento e interligação.

O último capítulo dá conta das conclusões, limitações e implicações do nosso percurso investigativo.

CAPÍTULO 1 - Enquadramento teórico

Neste capítulo, procuraremos enquadrar a abordagem reflexiva, operacionalizada neste estudo através de narrativas, e a supervisão colaborativa na defesa de uma melhoria das práticas e num redireccionamento dos nossos objectivos de enriquecimento pessoal e profissional. Consideramos pertinente explicar conceitos como abordagem reflexiva, profissional reflexivo ou formação reflexiva de professores, tendo em conta que os mesmos têm encorajado os professores a aumentar os seus níveis de criticidade e emancipação através de processos de investigação, supervisão e/ou elaboração de narrativas com vista ao seu desenvolvimento profissional.

1. Uma nova atitude crítica e reflexiva na (re)construção do conhecimento profissional e na formação contínua de professores

Os conceitos-chave do nosso estudo, ilustrados na figura 1, pressupõem a planificação, desenvolvimento, monitorização e avaliação da acção pedagógica numa perspectiva de supervisão colaborativa assente numa formação reflexiva, crítica e emancipatória e numa perspectiva de pedagogia centrada no aluno, utilizando como principais estratégias a construção de um diário colaborativo e a observação de aulas.

Figura 1 - Conceitos-chave do estudo



Tentaremos, de seguida, responder a questões emergentes do paradigma reflexivo perfilhado e que se relacionam intrinsecamente com o estudo.

- Em que medida são os processos reflexivos essenciais na actividade profissional do professor?

A reflexão permite ao ser humano olhar para si, para o seu pensamento, para a sua acção. Ajuda-o a discernir o certo, o errado, o possível, o desejável. Ajuda-o a criar novas oportunidades sobre o que pode ser aceite ou rejeitado e permite (des)(re)construir possibilidades e, muitas vezes, abandonar certezas absolutas e inabaláveis. Nesta perspectiva, a reflexão pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor (Schön, 1983). Alarcão e Roldão (2008: 30) referem que “a reflexão é considerada como promotora do conhecimento profissional, porque radica numa “atitude de questionamento permanente - de si mesmo e das suas práticas - em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho” e geradora de novas questões”. Continuam nesta perspectiva a afirmar que a reflexividade é valorizada pelas razões que a seguir se transcrevem:

- motiva para uma maior exigência e auto-exigência;
- consciencializa para a complexidade da acção docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir;
- contribui para a percepção da relação teoria-prática como um processo de produção de saber e não como uma dicotomia servida por uma lógica de aplicação;
- promove uma atitude analítica da acção e da prática profissional;
- desenvolve o auto-conhecimento e a autonomia;
- proporciona maior segurança na acção de ensinar;
- confere maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens (ibidem).

Também Smyth (1983: 14) refere as vantagens de um pensamento reflexivo: “when teachers themselves adopt a reflective attitude towards their teaching, actually questioning their own practices (Holly, 1982), then they engage in a process of rendering problematic or questionable those aspects of teaching generally taken for granted”.

A construção do pensamento reflexivo tem como marco de referência fundamental o filósofo americano John Dewey (1859-1952), cujos estudos influenciaram fortemente o panorama educativo

subsequente. Segundo este filósofo, o pensamento reflexivo é definido como “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (Dewey 1959, cit. por Lalande e Abrantes, 1996: 45). Também Alarcão (1996: 175) se debruça sobre o conceito de reflexão deweyiano: “a reflexão é (...) uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem”. John Dewey encara a reflexão como um processo dinâmico de retrospecção e prospecção dos acontecimentos vividos, possibilitando aos profissionais a observação da experiência para depois compreender a prática através de processos de investigação e pensamento reflexivo. A educação, para John Dewey, tem que ser encarada como uma reconstrução constante da experiência com vista a acções futuras e cuja formação profissional terá de ser baseada numa epistemologia da prática. Para além desta experiência concreta, o profissional deverá também ter em conta a paixão, a intuição e a emoção.

A filosofia de Dewey é a base para uma nova abordagem do ensino e do papel do professor, tendo em conta que valoriza a acção deste último na (re)construção do seu pensamento e acção.

Donald Schön (1983) retoma as ideias de John Dewey no que diz respeito aos temas da reflexão e da educação para a reflexão. A obra de Schön contempla noções imprescindíveis à abordagem reflexiva actual: o conhecimento na acção (*knowing-in-action*), a reflexão na acção (*reflection-in-action*), a reflexão sobre a acção (*reflection-on-action*) e a reflexão sobre a reflexão na acção (*reflection-on-reflection-in-action*). Inerente a estas noções, surge o conceito de bom profissional com competência artística (*artistry*). Esta competência ou talento refere-se “aos tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas” (Schön, 2000: 29). Alarcão (1996: 16), referindo-se a Schön, denota que a competência artística assenta num conhecimento tácito inerente e simultâneo à acção dos profissionais, e que “completa o conhecimento que lhes vem da ciência e das técnicas que dominam” para além de ser, em si mesma, criativa “porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes”. Através do conhecimento na acção que é tácito, metacognitivo e acumulado na prática, o profissional consegue reformular a sua própria acção. Segundo as palavras de Schön (op. cit.: 32), “*conhecer* sugere a qualidade dinâmica de conhecer-na-acção, a qual, quando descrevemos, convertemos em *conhecimento na acção*”. A reflexão na acção conjuga a reflexão no decurso da própria acção. Reflectindo na acção, os profissionais podem questionar o conhecimento tácito e reformular o que estão a fazer no momento: “through reflection, he

[a practitioner] can surface and criticize the tacit understandings that have grown up around the repetitive experiences of a specialized practice, and can make new sense of the situations of uncertainty or uniqueness which he may allow himself to experience” (Schön, 1983: 61). Neste caso, o profissional não separa o pensar do fazer e de uma forma crítica, questiona os pressupostos do acto de conhecer-na-acção. Assim, “a reflexão-na-acção” é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo” (Schön, 2000: 35). Por outro lado, a reflexão sobre a acção pressupõe uma reconstrução mental da acção para depois, e de uma forma retrospectiva, a analisarmos. Estes dois níveis de reflexão situam-se ao nível essencialmente cognitivo, enquanto que a reflexão sobre a reflexão na acção “remete-nos para uma dimensão metacognitiva, fundamental para se poder continuar em desenvolvimento ao longo da vida” (Alarcão e Tavares, 2003: 35, 36). Esta última noção schöniana, também denominada de meta-reflexão, constitui uma forma de reequacionar, reavaliar, repensar a realidade. Amaral et al. (1996: 97) definem esta dimensão reflexiva como “um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer”.

No final da década de 80 e início da década de 90, surgem autores que defendem esta postura reflexiva do professor com vista à disseminação de um novo conceito de educação, nomeadamente no que diz respeito à formação de professores: Smyth, 1989; Wallace, 1991; Zeichner, 1993; Zeichner & Liston, 1996; Alarcão, 1996; Perrenoud, 2002, são alguns dos nomes que contribuíram para este movimento.

Destacamos as ideias de Zeichner (1993), que acentua as dimensões ética e política dos professores e contrapõe algumas ideias de Schön, nomeadamente no que diz respeito ao acto reflexivo. Ao contrário de Schön, este autor preconiza uma reflexão de natureza cada vez mais dialógica na formação de professores “como modo de prática social e actividade pública de comunidades de professores” (op. cit.: 32). Considera, ainda, a reflexão como “um processo apaixonado e imbuído de preocupações éticas (op. cit.: 33). Por outro lado partilha da ideia de Dewey no que diz respeito à necessidade de um “equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o acto e o pensamento” (op. cit.: 20). Na mesma linha de pensamento, Zeichner e Liston (1996) advogam a necessidade de um activismo crítico e responsabilidade por parte do professor reflexivo. Segundo estes autores, “a reflective teacher:

- examines, frames, and attempts to solve the dilemmas of classroom practice;
- is aware of and questions the assumptions and values he or she brings to teaching;
- is attentive to the institutional and cultural contexts in which he or she teaches;

- takes part in curriculum development and is involved in school change efforts; and
- takes responsibility for his or her own professional development” (op. cit.: 6).

Estes autores consideram que as práticas do professor são influenciadas pelas suas *teorias práticas*, que segundo Handal & Lauvås (1987: 9) se caracterizam por um sistema de conhecimento, experiências e valores que são relevantes para a prática e que muitas vezes se encontram invisíveis aos olhos dos outros e que resultam de processos de observação e análise das práticas dos professores, e pelos contextos onde os mesmos trabalham (op. cit.: 43). As teorias práticas dos professores desempenham um papel absolutamente essencial na forma como os mesmos respondem aos constrangimentos e/ou oportunidades que se lhes deparam. Elas influenciam também a sua vontade em mudar ou definir políticas externas (op. cit.: 44).

Por outro lado, e tal como Amaral et al. (1996: 99), reafirmamos que “o modelo de ensino reflexivo permite a interacção harmoniosa entre a prática e os referentes teóricos. Uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria”. A prática passa a fazer parte da construção teórica do professor, pressuposto este que contraria a ideia de que os professores são meros consumidores das investigações académicas. Vieira (1993b: 24, 25), na sua definição dos princípios característicos de um modelo reflexivo de formação/desenvolvimento profissional, reitera a “integração teoria-prática, contrário ao da subordinação da segunda à primeira e consagrador de uma epistemologia da prática”. Uma epistemologia da prática dá ênfase ao conhecimento que advém da prática, sendo que o conhecimento profissional é de tipo praxeológico, tendo em conta que existe um vaivém entre teoria e prática, o que permite ao profissional enfrentar novos desafios, questionando-os e libertando-os de um tecnicismo e racionalismo para dar lugar a um activismo muitas vezes tácito e criativo (Formosinho e Machado, 2007; Alarcão, 1996). A complexidade e imprevisibilidade dos contextos educativos, que referimos na introdução deste estudo, invocam a necessidade de recorrer a esta criatividade e sensibilidade do profissional.

O termo *prático reflexivo* (Schön, 1983) surge intimamente ligado a esta imprevisibilidade e problematização do acto educativo, que transcende os moldes de um racionalismo técnico e que permite ao professor, não só (re)construir a sua prática como também (re)organizar o seu pensamento, de forma a poder actuar de uma forma mais consciente e significativa. Esta (re)organização do pensamento e (re)construção da prática surgem da experiência e conduzem a uma aprendizagem contínua.

Podemos desta forma afirmar que a matéria-prima dos processos reflexivos é a experiência e que esta conduz a processos de aprendizagem, que podem, consequentemente, conduzir a novas experiências, que reflectidas, nos levam a novas aprendizagens.

Também Smyth (1989) reafirma a importância da acção e experiência do professor que juntamente com a reflexão dialógica entre pares permitirá questionar certezas tidas como absolutas e posicioná-los-á num confronto crítico com os seus problemas, corroborando a necessidade de uma orientação reflexiva em detrimento de uma visão tecnicista de educação. Para que isto aconteça, e ainda segundo este autor, o professor deve encetar quatro formas de acção relacionadas com o seu ensino: descrição, interpretação, confronto e reconstrução. Smyth afirma que “being reflective, therefore, means more than merely being speculative. It means starting with reality, with seeing the injustices of reality’s limits, and beginning to overcome reality by reasserting the importance of learning” (op. cit.: 7).

Também Perrenoud (2002) destaca a dimensão metódica e colaborativa da prática reflexiva ao afirmar que um “profissional reflexivo aceita fazer parte do problema. Ele reflecte sobre a sua própria relação com o saber, com as pessoas, com o poder, com as instituições, com as tecnologias, com o tempo que se vai e com a cooperação, assim como reflecte sobre a sua forma de superar limites ou de tornar mais eficazes seus gestos técnicos” (op. cit.: 198).

Tal como Dewey, Schön ou Smyth, que exerceram uma enorme influência na consciencialização de um novo papel do professor e das suas práticas no panorama educativo, também Isabel Alarcão em Portugal retoma estas questões, valorizando uma prática reflexiva e indagatória do professor com vista ao seu conhecimento e desenvolvimento profissionais. Esta autora advoga a assunção de uma postura crítico-reflexiva por parte do professor para que este aja autonomamente e reaprenda a pensar valorizando a experiência como fonte de aprendizagem e defendendo a prática como um campo de reflexão teórica estruturadora da acção (Alarcão, 1996: 174-176).

Mais tarde, Alarcão (2001: 25) alarga o pressuposto de professor reflexivo a uma escola reflexiva, tendo em conta que “só a escola que se interroga sobre si própria se transformará em uma instituição autónoma e responsável, autonomizante e educadora. Somente essa escola mudará o seu rosto”. Para esta autora, os processos reflexivos e indagatórios devem também fazer parte da organização de uma escola, cujos membros devem reagir contra o conformismo, a passividade e o destino acabado, sendo que a organização se deve pautar pela flexibilidade, dialogismo e reflexividade. (op. cit.: 26). A sociedade, segundo Alarcão (2000) é vista como um mundo de ambiguidade,

diversidade, complexidade e heterogeneidade. Estas características reflectem-se hoje em dia nos paradigmas de formação e de investigação, na vida das organizações e no desempenho das profissões. Por isso, a escola deve também ter a capacidade de se pensar a si própria e para que a mudança se opere, é necessário encarar a escola “como um organismo vivo, dinâmico, capaz de actuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo, aprender e construir conhecimento sobre si própria” (op. cit.: 17).

Consideramos que a adopção de uma atitude reflexiva permite também desenvolver uma postura reflexiva e crítica nos próprios alunos, com vista a uma pedagogia mais centrada neles próprios. A orientação reflexiva que subjaz a este estudo surge numa relação estreita com um espaço de transformação conducente a uma participação mais activa e uma maior responsabilidade do aluno na sua aprendizagem. Tal como advoga Vieira e Marques (2002: 4): “a reflective orientation has to go hand in hand with the defence of a view of school education as a space for individual and social transformation, and that talking about teacher autonomy will not make much sense without a conception of teaching that accommodates the development of *learner* autonomy”. Desta forma, e inspiradas em Vieira (1993b), podemos afirmar que um “professor reflexivo forma seres reflexivos”, na medida em que também pode ser incutida nos alunos uma postura reflexiva face ao processo de ensino-aprendizagem e responsabilizando-os pelo seu progresso neste processo.

Podemos concluir que uma orientação reflexiva pressupõe o desenvolvimento das capacidades de auto-análise, introspecção, ponderação e espírito crítico. Todas estas características influenciam sobretudo a forma como o professor se coloca face à sala de aula, face à escola e à realidade. Ao analisar, questionar e (re)avaliar constantemente as suas práticas, através de processos críticos, reconstrutivos e indagatórios, o professor encontra novas possibilidades para melhorar o seu modo de pensar e agir. Os processos reflexivos permitem ainda (re)conceptualizar a realidade e promover a reapreciação de *teorias práticas*. Por outro lado, consideramos também que a reflexão contribui significativamente para a regulação da acção e tomada de decisões do professor no contexto sala de aula e fora dela. Quando o professor desenvolve práticas reflexivas, pode assumir como consequência, por exemplo, uma maior interdependência com os seus alunos, contrariando uma pedagogia da dependência (Vieira, 1998).

Assim, procuraremos demonstrar que os processos reflexivos influenciam positivamente o pensamento e a acção do professor, reconceptualizando o seu percurso de formação profissional e elevando os seus níveis de criticidade e introspecção e numa relação estreita com uma pedagogia centrada no aluno.

- De que forma podem a observação e reflexão das práticas contribuir para alcançar níveis mais elevados de criticidade e auto-conhecimento?

Como já referimos anteriormente, uma das melhores estratégias com vista ao afastamento de uma prática rotineira e automática e consequentemente ao desenvolvimento de processos de auto-conhecimento crítico reside na observação e reflexão das práticas. A observação e reflexão podem ser operacionalizadas através da observação/reflexão de/sobre si próprio ou dos/sobre os outros ou através de processos de construção de narrativas, com vista ao auto-conhecimento e desenvolvimento profissionais.

Enumeremos agora algumas estratégias que visam a reflexão crítica e (re)construtiva do conhecimento do professor. A construção de portefólios reflexivos (Sá-Chaves, 2005), a investigação-acção (Winter, 1989; Moreira e Alarcão, 1997; Moreira, 2005), as narrativas reflexivas (colaborativas) (Moreira et al., 2006; Clandinin, 1992; Holly, 1995; Bailey, 2005), a autoscopia (Costa, 2007), a supervisão colaborativa (Smyth, 1983), a observação colaborativa (Wajnryb, 1992; Paiva, 2005), as autobiografias (Nóvoa, 1995) ou a auto-avaliação, entre outras, fazem parte de um leque de estratégias de cariz crítico-reflexivo que podem ser utilizadas e desenvolvidas pelo professor e que podem provocar mudanças significativas na sua acção e contribuir para o seu crescimento profissional. Estas estratégias fomentam também o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Alarcão (1996: 182) defende que para estas estratégias terem um carácter verdadeiramente formativo, “têm de ser imbuídas de tal curiosidade perscrutadora e inquietante que se traduz numa atitude de questionamento permanente”.

Não é nosso propósito, e em conformidade com os objectivos deste estudo, fazer uma abordagem minuciosa de todos os instrumentos de apoio à reflexão; no entanto podemos concluir que todos os processos reflexivos, independentemente da estratégia utilizada, podem conduzir a uma descoberta e questionamento constantes com vista à consciencialização do *ser professor*. Cardoso et al. (1996: 80) referem a este propósito que “supervisores, professores e futuros professores devem, eles próprios, desenvolver estratégias de pensar e de pensar sobre o pensar...”. Independentemente da estratégia utilizada, o professor deve parar para pensar e reflectir, sendo esta reflexão o “primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (op. cit.: 82, 83). Neste estudo, optámos pela narrativa reflexiva colaborativa, bem como por processos de observação

colaborativa, numa busca por um pensamento consciente e crítico sobre a acção desenvolvida pela investigadora e pela professora-participante.

Apesar de tudo, existe ainda uma forte resistência à adopção e implementação sistemática de práticas críticas e reflexivas por parte dos professores: o medo de ser observado, de subverter rotinas e práticas tradicionalmente instituídas e pressões externas de vária ordem dificultam ou impedem este tipo de práticas:

“There are a plethora of apparently plausible reasons why teachers do not engage in systematic analysis of their teaching - the isolated nature of classrooms, the complexity of classroom life inadequate time, a lack of observational prowess, anxiety at having their teaching observed, as well as a belief in the craft-like nature of teaching learned largely on the job by processes of trial and error; this reticence on the part of teachers, has been aided and abetted by an educational system that believes standards of teaching should be ensured through externally imposed minimum standards and mechanisms of inspection, accountability and quality control” (Smyth, 1983: 12).

Este estudo pretende contrariar esta “resistência” à auto-análise/reflexão sistemática sobre o ensino, tendo em conta, e tal como refere Smyth (ibidem), as tendências que apontam para standards impostos e processos de inspecção e de prestação de contas, que impedem muitas vezes a abertura do espaço e do pensamento e acção ao “outro” e conduzem a práticas rotineiras e automáticas do professor.

- Em que medida pode a supervisão colocar-se ao serviço de uma formação reflexiva (crítica) de professores?

A supervisão, enquanto processo de formação de profissionais e assente na imprevisibilidade dos contextos de acção desses mesmos profissionais, não pode ser mais considerada como uma actividade objectiva e formalista (Alarcão & Tavares, 2003: 35). O processo formativo deve surgir, sim, como uma “reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão” (ibidem).

Concordamos com Sá-Chaves (2000), quando refere que uma formação reflexiva de professores pode desenvolver processos de “construção intrapessoal do conhecimento, através da trans(acção) interpessoal, na resolução de situações problemáticas reais” (op. cit.: 167), ou seja, é possível, através de processos reflexivos, construir conhecimento através de uma relação aberta,

desocultada, não hierárquica e questionadora entre supervisor e um elemento em formação, contrariando uma visão de uma racionalidade tecnicista e instrumental (op. cit.: 166). Seguindo a mesma linha de pensamento, Richards e Lockhart (1994, cit. por Bailey, 2006: 325), referem que numa abordagem reflexiva do ensino, “teachers and student teachers collect data about teaching, examine their attitudes, beliefs, assumptions, and teaching practices, and use the information obtained as a basis for critical reflection about teaching”. A supervisão surge, assim, como um processo dialógico e colaborativo, baseado em pressupostos críticos e reflexivos, na (re)construção do conhecimento profissional e, acrescentaríamos, numa perspectiva de formação contínua de professores. Também Vieira (1993b) defende a supervisão e a prática pedagógica assentes num modelo reflexivo de formação profissional, enquanto processo de questionamento e de confronto e que visa “a reconstrução de saberes e a promoção de atitudes e capacidades facilitadoras de um reposicionamento crítico e da adopção de práticas educativas renovadas e renovadoras” (op. cit.: 22).

Consideramos, assim, que só uma supervisão baseada em pressupostos reflexivos pode guiar o professor na complexidade, imprevisibilidade e problematização do seu contexto profissional, e aprendendo através da experiência, o professor pode atingir níveis elevados de criticidade, autonomia e emancipação profissionais.

Podemos desta forma concluir que o auto-conhecimento profissional tem que se basear necessariamente numa formação contínua assente num paradigma crítico-reflexivo que, consequentemente, poderá influenciar processos supervisivos com base numa cultura colegial e participada e com vista a uma pedagogia mais centrada no aluno.

2. Uma “nova” visão sobre a supervisão: a supervisão colaborativa

“A natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisivo, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção e seus resultados, parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional.” (Alarcão e Roldão, 2008: 54)

O campo da supervisão conheceu transformações ao longo do tempo e a emergência da sua faceta colaborativa e reflexiva com vista ao auto-conhecimento e regulação das práticas apresenta-se hoje em dia como uma necessidade premente, contrariando a solidão do professor em busca do seu

desenvolvimento pessoal e profissional. Tal como advogam Alarcão e Roldão (2008: 15), a supervisão “ganhou uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto-formativa, à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social”. No entanto, e tal como referem Alarcão e Tavares (2003: 116):

“Efectivamente, durante um tempo, a supervisão punha a tónica no factor eficácia de ensino sem tomar em consideração que o professor, sendo um dos principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, terá de se sentir verdadeiramente responsável por esse processo e com o poder de arriscar inovações e tomar decisões que lhe advêm de uma reflexão crítica, consciente e comprometida. Para isso, não basta que alguém do exterior lhe venha dizer o que deve e como deve fazer, mas tem de ser ele a descobrir, por si próprio, a melhor forma de actuar e a responsabilidade que lhe cabe no processo. Neste sentido pode e deve ser ajudado. Mas segundo uma perspectiva diferente.”

O conceito de supervisão deixou de ficar confinado a um processo impositivo e dirigista, através do qual um professor mais experiente servia de modelo, conduzia e avaliava a acção pedagógica de um professor em ano de estágio pedagógico. Alarcão e Tavares (op. cit.: 16) entendem o termo supervisão de professores “como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. O verbo “orientar” aqui contraria um quadro dirigista e autoritário e constitui uma alternativa ao paradigma de formação de racionalidade tecnicista e instrumental. Por outro lado, Vieira (1993b) acentua a face reflexiva e praxiológica da supervisão ao defini-la “como uma actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (op. cit.: 28). Desta forma, podemos afirmar que a supervisão pode e deve deixar de ser vista como uma acção que alguém, numa posição hierárquica superior, exerce sobre outro alguém. Por outro lado, a supervisão deverá ser encarada como um processo num *continuum* de parceria, formação e construção do conhecimento profissional.

Podemos afirmar, ainda, que existem várias perspectivas de supervisão que se situam em paradigmas mais ou menos autoritários e com mais ou menos intenções rígidas de inspecção e de direcção, cujas práticas reflectem uma imposição ou uma colaboração na formação profissional (Sá-Chaves, 2000: 125). A relação que se estabelece entre dois profissionais num processo supervisivo não deve ser encarada como unilateral e directiva, mas sim como um processo conjunto de (des)(re)construção do conhecimento profissional baseado numa colegialidade horizontal, reflexiva e democrática (Alarcão e Roldão, 2008). Da mesma forma, Vieira (2006: 11) refere que “se numa

perspectiva prescritiva da Supervisão alguém controla outrem reproduzindo o *estado de coisas*, numa perspectiva transformadora da superVisão existe um esforço deliberado de democratização das relações interpessoais e dos processos de construção do conhecimento, contrário a práticas de dominação e dirigido à busca de *libertação e emancipação*". É de salientar a utilização, por parte da autora, da letra maiúscula, na primeira perspectiva, na palavra *Super* e na segunda, na palavra *Visão*, o que denota uma preocupação em valorizar a *visão* (que deve ser total e abrangente) da supervisão e não a *superioridade* de quem a põe em prática. Esta nova *Visão*, partilhada por autores como Stones, 1984; Waite, 1995 e Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2004 (cit. por Vieira, 2006: 8), contraria uma perspectiva hierárquica, instrumental e reprodutora em favor de uma perspectiva colegial, indagatória e transformadora.

A faceta negativa associada, em algumas situações, à prática supervisiva de cariz inspectivo tem a ver com pressupostos avaliativos e formais. Em alguns modelos de formação um professor experiente (ou não) avaliava (ou ainda avalia?) ao longo de um ano lectivo um estagiário recém-chegado de uma instituição de ensino superior e atribuía (atribui?) uma classificação de acordo com o trabalho desenvolvido por esse estagiário, largamente baseada na observação de aulas esporádicas. Contudo, a perspectiva de uma formação unicamente inicial deixou de fazer sentido. O estagiário (e futuro professor) e o próprio supervisor continuam (ou devem continuar) num percurso infundável de construção do conhecimento dentro e fora da sala de aula, numa formação contínua que se prolonga (deve prolongar) ao longo da vida. Faz todo o sentido dizer que o campo da supervisão "estendeu-se ao âmbito da formação contínua em contexto de trabalho, por virtude da conceptualização entretanto realizada no que respeita aos processos de desenvolvimento profissional" (Alarcão e Roldão, 2008: 15).

Actualmente, e tendo em conta a complexidade da sociedade, reflectida no contexto escolar, como referimos na introdução deste estudo, urge encontrar soluções para a constante "(r)evolução" da actividade docente, inserida em contextos desafiadores e resultantes de evoluções e modificações constantes que exigem uma (re)adaptação aos problemas no seu contexto de trabalho. O professor tem obrigatoriamente que acompanhar estas mudanças e adaptar-se a novas realidades.

Assim, o contexto de formação inicial deixou de fazer sentido *per se* e "o professor passou a ser considerado um formador que, para ser eficaz e coerente, precisa, ele próprio, de ser formado continuamente. Este conceito de formador apela à dimensão profissional, mas também à pessoal, numa perspectiva de aprendiz que forma e de formador que aprende, que é a essência do conceito de *life long learning*" (Oliveira-Formosinho, 2002: 10). O professor formador e formando, num contexto

que também não pode mais ser visto como singular e solitário. É (ou deve ser), pelo contrário, assumidamente colaborativo e democrático, bem como o novo conceito de supervisão a ele subjacente (Wallace, 1991; Vieira, 1993b; Waite, 1995; Glickman et al., 1998; Morais et al., 2003). A supervisão assume, desta forma, contornos absolutamente diferentes em relação ao passado, assumindo como hipótese, por exemplo, e no panorama educativo português, a coordenação e acompanhamento das actividades escolares, a promoção do trabalho colaborativo e a realização da avaliação de desempenho do pessoal docente (M.E., 2008: 2351). Numa perspectiva horizontal e colaborativa, a supervisão pode assumir, desta forma, um papel de compromisso entre supervisor e professor, ou poderemos dizer, entre professor e professor, uma vez que dois ou mais professores podem trabalhar conjuntamente, sem existir necessariamente uma relação hierárquica e com cariz avaliativo da supervisão.

Concordamos com Oliveira-Formosinho (op. cit.: 12) quando afirma que “a supervisão reconceptualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado”. Moreira (2005: 38, 39) contextualiza este tipo de supervisão no panorama educativo português, aproximando-a de uma “helping profession”, uma vez que o papel do supervisor passa por um apoio continuado e por um “feedback” objectivo e construtivo sobre a actuação educativa do sujeito em formação. A mesma autora refere que o processo de supervisão tem por finalidade ajudar o sujeito em formação

“a construir o seu conhecimento profissional através do desenvolvimento de atitudes e capacidades reflexivas, que lhe permitam tornar-se um profissional progressivamente mais competente e autónomo. Este processo deve ser interactivo, democrático, centrado no sujeito em formação, orientado para a reflexão e investigação e estimulador do estilo pessoal, estando globalmente orientado para o estabelecimento de uma relação de ajuda que se reflecte em atitudes de compreensão empática, implicação directa e aceitação por parte do supervisor” (ibidem).

Hoje em dia, o conceito de supervisão assume uma dimensão colectiva associada à melhoria da qualidade da escola, reportando-se aos professores na dinâmica das suas interacções, na responsabilidade pelo ensino que praticam e pela formação e pela educação que desenvolvem (Alarcão e Roldão, 2008: 18). A supervisão colaborativa neste contexto almeja “quebrar” o isolamento pedagógico, (re)conceptualizar conceitos e crenças e preencher lacunas no processo formativo, avançando em busca de novas verdades (Morais et al., 2003: 214). A colaboração que se estabelece entre supervisor e professor não significa que o supervisor passe a ignorar as suas ideias, o seu

conhecimento e as suas práticas, mas partilhá-las num processo contínuo de (re)construção do conhecimento e prática profissionais. A aprendizagem passa, desta forma, a ser bilateral e contínua, permitindo quer ao supervisor, quer ao professor, uma responsabilidade partilhada na construção do conhecimento profissional e um sem-fim de possibilidades gratificantes e valorizadas no contexto de ensino-aprendizagem.

No entanto, e apesar destas novas tendências, existe ainda uma grande resistência a uma supervisão colaborativa de natureza reflexiva, auto-crítica e horizontal (Alarcão e Roldão, 2008: 19).

A concepção de supervisão subjacente a este estudo contraria esta resistência e surge intimamente ligada a um processo de monitorização das práticas alicerçado numa perspectiva colegial e formativa e através de procedimentos baseados na reflexão e experimentação. Esta concepção almeja o “alargamento da relação didáctica e dual supervisor-supervisando para uma concepção que admite, como princípio, a importância de outros contributos, de outras fontes de informação, de outras formas de conhecer que não se reduzem simplisticamente à ideia de alguém, que supostamente sabe, poder transmitir o seu saber a alguém que, também supostamente, não sabe” (Sá-Chaves, 2000: 128).

A implementação neste estudo de uma supervisão colaborativa pretende ultrapassar o “isolamento” do professor através da (re)conceptualização de ideias e crenças e preencher possíveis lacunas no processo formativo das participantes, avançando em busca de novas verdades, de forma a energizar-nos na caminhada educativa, lançando “luz” e “força” na busca de novos saberes (Morais et al., 2003: 214).

Pretendemos fomentar, tal como advoga Vieira (2006: 8, 9), o

“prazer da supervisão como *forma de estar na educação* avessa à rotina, ao desgaste, ao cepticismo ou ao cinismo... instauradora da esperança, da inventividade, da intuição, do gosto de experimentar, da descoberta, da reflexão e da dialogicidade... e promotora de ambientes de trabalho construtivos e intelectualmente estimulantes”.

2.1. A “reinvenção” do papel do supervisor: a supervisão interpares

“The supervisor (...) should keep in mind the Turkish proverb: God must have had something in mind when he created man with two ears and only one mouth” (Handal & Lauvås, 1987: 3).

Tal como a visão de supervisão, também o papel do supervisor deixou, hoje em dia, de se confinar a uma Supervisão, para passar a uma superVisão. Também ele começou a necessitar de um olhar global e abrangente no panorama do ensino-aprendizagem, de forma a se adaptar à complexidade e maior exigência dos processos educativos e formativos.

Como constatámos anteriormente, a realidade exige uma reconceptualização da supervisão e, consequentemente do supervisor que nela actua. Assim, o papel do supervisor tem de ser reinventado. Nesta perspectiva, e tendo em conta a dimensão colectiva e colaborativa da supervisão que referimos anteriormente, Alarcão (2000: 19) define o supervisor “como *líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros*”. Nesta linha de pensamento, o supervisor desempenhará um papel que pressuporá o empenhamento e a partilha de opiniões e práticas que se constituirão em processos de aprendizagem e de construção colaborativa de saberes (Alarcão & Tavares, 2003: 148). Alinhamos com Chamberlin (2002, cit. por Bailey, 2006: 15), que defende que o papel do supervisor mudou radicalmente, passando de um *perito* distante “to that of an engaged colleague who encourages teachers to talk about their work and reflect on their practice”.

Desta forma, o supervisor deixa de ser visto com um modelo a seguir por um supervisando dentro de um programa de formação inicial ou contínua para passar a fazer parte de um universo ainda mais global, no qual deve desempenhar um papel fundamental na melhoria das próprias escolas através do apoio directo, da investigação-acção, do desenvolvimento curricular, de grupo e/ou profissional (Glickman et al., 1998) e “*fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem* (Alarcão, 2001, cit. por Alarcão, 2000: 19).

Por outro lado, o supervisor deixou de ser considerado a única fonte do conhecimento, passando a incluir no processo formativo, as crenças, os ideais, a experiência e as teorias práticas que qualquer professor possui e que determinam sobretudo a sua prática educacional e não se limitando à transmissão da sua própria “visão” de educação e formação (Bailey, 2006; Handal & Lauvås, 1987).

As suas responsabilidades passaram de avaliativas e com cariz ajuizador para se centrarem mais claramente numa perspectiva desenvolvimentista de formação profissional (Bailey, 2006: 6). Nesta linha de pensamento, Vieira (1993b: 33) refere que as suas funções “circunscrevem-se numa orientação reflexiva de formação, que rejeita a figura do supervisor como avaliador”, pressupondo uma

perspectiva colaborativa em todo o processo. Esta autora realça cinco papéis do supervisor na formação profissional. São elas:

1. *Informar*: o supervisor tem como função primordial fornecer informação, relevante e actualizada, no âmbito das áreas de supervisão, observação e didáctica, em função dos objectivos e necessidades de formação do professor que orienta; o supervisor é, antes de mais, uma pessoa informada;
2. *Questionar*: para além de ser capaz de informar, o supervisor deve ser capaz de problematizar o saber e a experiência: colocar em questão o que parece óbvio, interrogar-se sobre a realidade do que observa, equacionar os problemas da prática, confrontar opções alternativas; como pessoa que se questiona e que questiona o que o rodeia no seu dia-a-dia profissional, o supervisor é também um exemplo do prático reflexivo, que deve encorajar o professor a assumir com ele uma postura reflexiva;
3. *Sugerir*: o exercício da função de sugestão só é possível a partir do exercício das funções anteriores; a sugestão (de ideias, práticas, soluções) motiva e impulsiona a realização de projectos pelos quais o supervisor se responsabiliza juntamente com o professor; sugerir não significa impor, mas propor, na consideração do poder de decisão do professor;
4. *Encorajar*: no âmbito do relacionamento interpessoal, e em estreita relação com a função de sugestão, o encorajamento assume um papel inestimável na relação de supervisão; a sua carga afectiva influencia de modo significativo o equilíbrio emocional do professor, assim como a sua postura global face ao processo de formação profissional;
5. *Avaliar*: no sentido lato, avaliar significa formular (verbalmente ou não) um juízo de valor sobre algo; a avaliação, sempre subjacente no processo de supervisão, deve ser encarada no seu sentido formativo e não de classificação; o seu exercício é essencial à monitoração da prática pedagógica e não pode ser exclusivo do supervisor; a explicitação de procedimentos de avaliação pelo supervisor e pelo professor (e, eventualmente, também pelos alunos) constitui, por si só, um factor de abertura e de clarificação de uma função que não só é saudável como imprescindível em qualquer processo de formação profissional (Vieira, *ibidem*).

Estas funções, segundo a autora, devem ser também desenvolvidas pelo professor, tendo em conta que este deve assumir uma postura pró-activa, crítica e reflexiva em todo o processo formativo. Alinhamos com Sá-Chaves, (2000, cit. in Moreira, 2005: 76), que refere que “o papel do supervisor consiste em mergulhar na complexidade, ir ao fundo das questões que cada situação coloca e mesmo interrogar a situação caso as questões não surjam naturalmente, ajudando o formando a construir soluções plausíveis para situações complexas”.

O supervisor deve desenvolver em si próprio atitudes de questionamento e de partilha num processo de interacção consigo e com os outros, incluindo processos de observação, reflexão e acção do e com o professor (Amaral et al., 1996: 94). A actividade de supervisão, neste contexto, assume contornos de “*empowerment*”, ou seja, a consciência que os professores assumem relativamente ao seu poder, pondo de lado uma perspectiva de exercício de poder sobre os outros, e pressupõe a existência de relações de trabalho colaborativo (*co-agency*)” (Alarcão & Tavares, 2003: 146). A esta visão de supervisão subjaz a ideia de professor reflexivo, como questionador das suas práticas e teorias práticas com vista ao seu desenvolvimento profissional, à sua autonomia e à dos alunos. Desta forma, o supervisor surge como um prático reflexivo inserido no pensamento schöniano, alicerçado numa reflexão na acção e sobre a acção. Esta atitude reflexiva permite também desenvolver uma postura reflexiva e crítica nos próprios alunos, com vista a uma pedagogia centrada no aluno.

As competências supervisivas passaram a fazer parte integrante da prática de qualquer professor “no apoio à elaboração de projectos, à gestão do currículo, à resolução colaborativa dos problemas, à aprendizagem em grupo e à reflexão formativa que deve acompanhar esse processo, à avaliação e monitorização, ao pensamento sistemático sobre os contextos de formação e sobre o que é *ser escola*” (Alarcão, 2000: 19). Alinhamos com Alarcão e Tavares (2003: 119), que referem que “a função do supervisor deve ser, antes de mais, a de ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino e dos contextos em que ele ocorre, a questionar e confrontar, a analisar, interpretar e reflectir sobre os dados recolhidos e a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas de que vai tendo consciência”. Assim, e numa perspectiva colaborativa, supervisor e professor participam simetricamente numa relação cordial, na qual “o supervisor surge como um colega com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática da reflexão e da introspecção” (Vieira, 1993b: 30).

O supervisor surge como um prático que *ouve*, desvela e faz emergir, antes de mais, a teoria prática do professor, analisa-a, confronta-a, reflecte sobre ela e abre espaço para a partilha, discussão e negociação de sentidos, ajudando-o a construir soluções plausíveis para situações complexas (Sá-Chaves, 2000, cit. por Moreira, 2005: 76). Tal como referimos anteriormente, e numa perspectiva colaborativa, este “novo” supervisor apoia e fornece feedback constante numa postura construtiva, crítica e reflexiva do conhecimento.

A supervisão encarada como um processo através do qual supervisor e professor ou supervisando se unem para, de uma forma reflexiva e colaborativa, (re)construírem o conhecimento

profissional, é assim uma realidade inegável nos dias de hoje, ganhando cada vez mais adeptos no panorama educacional a nível internacional e nacional.

Esta faceta colaborativa da supervisão coloca, como vimos, a tónica numa formação contínua, interactiva e interpessoal de construção do conhecimento e desenvolvimento profissional. Falamos, desta forma, da estratégia de supervisão horizontal ou interpares que pressupõe uma relação igualitária e não-transmissiva do conhecimento e baseada em processos de auto e hetero-formação do supervisor e supervisando.

A propósito desta tendência interpessoal e colaborativa, Bailey (2006: 332), à semelhança de Glickman et al. (1998), propõe três abordagens com vista ao desenvolvimento profissional do professor: a investigação-acção, a tutoria (“mentoring”) e a supervisão interpares (“coaching”). Em relação a estas três abordagens, a autora defende que “what these three approaches have in common is that teachers themselves are responsible for developing their professionalism” (ibidem). Centremo-nos na abordagem de supervisão interpares (“coaching” ou “peer coaching”), na qual este estudo assenta. Bailey descreve este tipo de abordagem como sendo não-directiva, não-avaliativa e não-hierárquica, na qual os professores trabalham juntos num desenvolvimento profissional mútuo e colaborativo (op. cit.: 336). Este processo é baseado num feedback específico e não-avaliativo constantes. Robbins (1991: 9) refere a este respeito que “peer coaching is a confidential process through which two or more professional colleagues work together to reflect on current practices; expand, refine, and build new skills; share ideas; teach one another; conduct classroom research; or solve problems in the workplace”, valorizando, desta forma, uma faceta reflexiva e dialógica no processo de supervisão. Continua na mesma linha de pensamento ao dizer que neste tipo de supervisão “the focus is on the teacher as learner”, centrando a atenção numa aprendizagem ao longo da vida com os pares.

Showers (1985, cit. por Bailey, 2006: 337) advoga a possibilidade de uma cultura colegial, dependente da relação de poder que se estabelece entre supervisor e professor. Apesar de tudo, alinhamos com Bailey (op. cit.: 337) quando refere que “coaching and supervision can be compatible in contexts where teachers work in ongoing collegial groups to study their teaching”. Assim, podemos concluir que é possível supervisionar colaborativamente com o objectivo último do desenvolvimento profissional do professor e não com um intuito avaliativo, que está na maior parte das vezes associado a este processo.

A supervisão interpares surge ainda associada a processos de observação, feedback e planificação colaborativa (ibidem), assentes numa perspectiva comunicativa bilateral e reflexiva. O

supervisor e o professor partilham ideias, preocupações, dilemas, práticas e “vitórias” e reflectem conjuntamente com vista à melhoria do processo ensino-aprendizagem, ao seu desenvolvimento profissional e, em última instância, ao seu desenvolvimento pessoal. Tal como referem Alarcão & Tavares (2003: 129), a sua utilização veicula “um processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática” que permitirá “o estabelecimento de uma atmosfera afectivo-relacional positiva em ordem a facilitar o desenvolvimento normal do processo de desenvolvimento dos professores e da aprendizagem dos seus alunos”.

Também Glatthorn (1984, cit. por Tracy, 2002: 45) esclarece a definição de supervisão interpares ao referir que a mesma é

“como um processo moderadamente formalizado onde dois ou mais professores trabalham conjuntamente para o seu próprio desenvolvimento profissional. Este processo inclui normalmente um número mínimo de observações das turmas do(s) respectivo(s) colega(s), *feedback* e a discussão de outros interesses profissionais partilhados”.

Podemos concluir que a supervisão interpares é eficaz no desenvolvimento profissional do professor (Goldhammer et al. 1993; Glickman et al., 1998; Alarcão & Tavares, 2003) e a sua utilização deve passar “a constituir uma das características da profissão docente enquanto espaço de construção partilhada do conhecimento situado” (Alarcão & Tavares, op. cit.: 129).

No presente estudo, a autora personifica o papel de supervisora que partilha o conhecimento e constrói-o em simultâneo com a professora-participante num estilo *de colaboração* (Glickman, 1985, cit. por Alarcão & Tavares, 2003: 75), uma vez que “[a supervisora] verbaliza muito o que o professor [professora-participante das AEC’s, 1º ciclo] lhe vai dizendo, faz sínteses das sugestões e dos problemas apresentados, ajuda a resolvê-los” (ibidem). Partilhámos em todo o processo dos comportamentos enunciados por Glickman no estilo de colaboração, uma vez que considerámos ser fundamental a existência da negociação entre a investigadora/supervisora e a professora-participante e tendo em conta que existiu efectivamente “uma base de real igualdade e de aceitação de ambas as partes” (Alarcão & Tavares, op. cit.: 79).

Por outro lado, é de realçar também o cariz não-avaliativo deste tipo de supervisão: “since teachers naturally turn to each other for help more often than to a supervisor, and since supervision is concerned primarily with improving instruction rather than with summative evaluation (renewal of contracts), teachers helping teachers has become a formalized and well-received way of assuring direct assistance to every staff member” (Glickman et al., 1998: 303).

Esta estratégia supervisiva revela-se, por vezes, difícil de pôr em prática tendo em conta o carácter de isolamento associado à profissão docente, como já referimos anteriormente; no entanto, consideramos fundamental utilizar este tipo de supervisão porquanto julgamos necessária a ajuda, o aconselhamento e a empatia numa relação entre professores com vista ao seu auto-conhecimento e à melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Neste estudo procuramos explorar a estratégia de supervisão interpares associada a processos de apoio directo (“direct assistance”), assentes numa dinâmica colaborativa e reflexiva e particularmente adequadas para caracterizar a relação estabelecida entre a autora (enquanto coordenadora das Actividades de Enriquecimento Curricular de Inglês) e a professora-participante. A relação estabelecida entre ambas pressupõe responsabilidades comuns, sendo que a professora-participante não foi consumidora passiva do conhecimento, mas, sim, co-responsabilizada por todo o processo, no qual existiu uma negociação permanente apoiada numa formação reflexiva e auto-crítica. O trabalho desenvolvido corresponde ao processo de supervisão interpares descrito acima por Glatthorn (1984, cit. por Tracy, 2002: 45), uma vez que inclui dois ciclos de observação de aulas de uma turma da professora-participante e a discussão de interesses profissionais partilhados e que encontram eco na construção de narrativas dialógicas entre a autora e a professora, operacionalizadas através de um diário colaborativo. A autora/supervisora afasta-se de um modelo tecnicista de supervisão e surge como facilitadora da melhoria da qualidade do ensino, almejando uma postura colegial com vista ao seu próprio desenvolvimento profissional.

2.2. A supervisão clínica e a observação (colaborativa) de aulas

“Notwithstanding the isolationism that still characterises schools, the persistent shortage of time, and the continuing air of competitiveness among teachers, when they begin to internalise the rationale and intent of mutually supportive processes like clinical supervision, while moving beyond the rhetoric and actually adopting action, then this is an enormously encouraging sign” (Smyth, 1983: 18).

Actualmente, assiste-se cada vez mais à necessidade de pensar e agir em grupo. Os conceitos de colaboração, inter-relação, trabalho de grupo, interdependência, etc. abundam nos discursos educativos e nos escritos escolares. Reforçámos anteriormente a ideia de que os professores não

podem mais trabalhar individualmente e confinados à sua sala de aula, sob pena de não “crescerem” e não se desenvolverem a nível pessoal e profissional. Partilhamos, por isso, a ideia de Grimmer & Crehan (1992: 62) quando referem que “when teachers act in self-sufficient and individualistic ways, they are less likely to engage in the kind of powerful collegial discourse that accompanies educational change”. Segundo estes autores, os professores tendem a confundir autonomia com isolamento profissional, evitando dar e receber feedback relativamente ao seu pensamento e actuação profissionais (ibidem). Este tipo de resistência é visível no simples facto de não existir, por parte da maioria dos professores, uma vontade de verem as suas aulas observadas, de partilharem o seu espaço, comungando de outras perspectivas e ideias. Este tipo de cultura céptica e resistente à mudança coarcta a inovação, autonomia profissional e a mudança educativa (op. cit.: 62, 63).

A falta de colegialidade e interdependência entre professores faz-se também sentir ao nível dos processos supervisivos.

A supervisão clínica, originalmente denominada e desenvolvida na Universidade de Harvard no final da década de 50 por Cogan (1973) e Goldhammer et al. (1993), opõe-se a esta visão de cultura escolar espartilhada e solitária e “a uma “supervisão geral” de natureza normativa, partindo da aula (a aula é a clínica) para uma reflexão colaborativa do professor e do supervisor sobre a prática; a observação e análise das situações reais de ensino/aprendizagem constituem o ponto de partida do desenvolvimento profissional do professor, pelo que a supervisão adquire uma dimensão reflexiva e experimental” (Vieira, 1993b: 30).

Na opinião de Cogan (1973) e Goldhammer et al. (1993), o conceito de supervisão clínica pode assumir-se como um processo no qual existe uma relação efectiva de colegialidade entre supervisor e professor através de um envolvimento recíproco no trabalho e de descoberta mútua de sentido no acto de ensinar, aumentando as capacidades para a auto-supervisão com vista ao aperfeiçoamento da prática docente. É um processo que “está centrado na observação, análise e reflexão sobre a própria actuação e sobre a actuação dos colegas, promovendo a ligação entre três vectores: acção, reflexão e colaboração” (Moreira e Alarcão, 1997: 124). A supervisão clínica surge, desta forma, como um meio eficaz para a actuação dos professores, que deverá ser vista como crítica, reflexiva e responsável e que deve contrariar uma tendência solitária e inspectora do acto supervisivo:

“The non-evaluative and genuinely collaborative intent of clinical supervision enables teachers working together in a consultative relationship to gain data-based insights that were difficult under normal conditions of classroom isolation and certainly impossible where the strategy was used as a thinly disguised form of inspection and quality control. While clinical supervision will no doubt continue to be used in some quarters as a way of not so subtly

controlling teachers, the most exciting possibilities are likely to occur in those situations where teachers are able to use the process to gain a window on their own teaching and in the process to arrive at an understanding of what it means to engage in truly emancipatory learning” (Smyth, 1983: 19, 20).

Neste modelo, a observação de aulas assume um papel absolutamente central na regulação colaborativa do processo de ensino-aprendizagem.

Adoptámos neste estudo, como uma das estratégias principais, a *observação de aulas* seguindo o modelo da *supervisão clínica*, no qual a supervisora-investigadora adopta atitudes de abertura, disponibilidade, flexibilidade e sentido crítico, mobilizando capacidades de descrição, interpretação, comunicação e negociação (Vieira, 1993b: 44), com vista à compreensão do papel da observação colaborativa na construção do conhecimento profissional e na redefinição de papéis pedagógicos e à promoção da autonomia do aluno de línguas. A observação de aulas é de cariz naturalista e assume uma orientação *ecológica*, tendo em conta que se centra, “fundamentalmente, na descrição da situação em que se dá o comportamento, pois este é considerado como uma resultante da resposta do indivíduo a um conjunto complexo de estímulos” (Estrela, 1994: 47). Por outro lado, e de acordo com os objectivos do estudo e à sua natureza exploratória e etnográfica, a observação de aulas será de tipo “*ad hoc*”. Wallace (1991, cit. por Vieira, 1993b: 42),

“caracteriza este tipo de observação como flexível e eclética; a designação indica que se trata de uma observação com uma finalidade específica (qualquer que seja essa finalidade) e a regra principal a cumprir consiste em adaptar sempre as formas de observação aos objectivos da observação, rejeitando-se a adopção de qualquer sistema rígido de categorias; o observador assume uma postura interpretativa de descoberta da aula, procurando identificar áreas problemáticas e definir instrumentos de observação em função dessas áreas; os dados recolhidos, de natureza qualitativa, constituem a base de reflexão sobre as áreas identificadas; mais do que os dados em si, interessa a reflexão que eles motivam”.

A observação é uma actividade-chave em todo o processo, desempenhando um papel fulcral no desenvolvimento profissional do professor e na co-regulação das práticas no processo de ensino-aprendizagem. Comungamos da opinião de Wajnryb (1992: 1) quando refere que “being in the classroom as an observer opens up a range of experiences and processes which can become part of the raw material of a teacher’s professional growth”. Segundo esta autora (op. cit.: 19) a observação de aulas pressupõe princípios de cariz metodológico e ético, sendo que, os observadores devem respeitar a confiança e a ética profissional que resulta da “abertura” da sala de aula por parte de um professor, a “intrusão” na sala de aula deve ser minimizada, tendo em conta que a sua presença afecta

inevitavelmente a sua dinâmica, e os observadores devem consciencializar-se para o facto de os dados recolhidos serem efectivamente limitados, e, conseqüentemente, devem ser evitadas generalizações. Wajnryb (ibidem) chama também à atenção para o facto de a tarefa de observação pressupor processos de colaboração preliminares com o professor que vai ser observado e toda e qualquer informação ou dados emergentes da observação deverem ser partilhados e discutidos posteriormente com o professor observado (op. cit.: 19).

À semelhança de Wajnryb (1992), também Vieira (1993a) aponta algumas condições facilitadoras das relações interpessoais de supervisão e do desenvolvimento profissional do professor na actividade de observação e que, em muitos aspectos, se aproximam dos princípios de uma formação reflexiva anteriormente enumerados:

1. o objecto, objectivos e tarefas de observação devem ser partilhados e definidos de forma tão colaborativa quanto possível pelo supervisor e pelo professor;
2. a observação deve incidir, sobretudo, no processo instrucional, na relação ensino-aprendizagem, e não no professor como pessoa;
3. os dados da observação deverão ser discutidos entre o supervisor e o professor, tanto quanto possível em função dos objectivos previamente traçados, mas sem ignorar outras preocupações ou situações inesperadas que se mostrem relevantes para os sujeitos;
4. a observação deve orientar-se, de modo prioritário, para o fornecimento mútuo de “feedback” e o reajuste interpessoal ao nível de intenções, concepções e práticas;
5. as práticas de observação devem integrar-se numa orientação reflexiva e experimental de formação profissional.

(Vieira, op. cit.: 84)

Estes princípios e condições remetem-nos para as fases do ciclo da supervisão clínica, enumerados, em primeira mão por Cogan (1973), que estabelece numa primeira fase o estabelecimento da relação supervisor/professor, seguida da planificação da aula, depois a planificação da estratégia de observação, a observação propriamente dita, a análise dos dados, a planificação da estratégia da discussão, o encontro pós-observação e finalmente a análise do ciclo da supervisão. Depois desta definição das fases, surgem outras propostas, nomeadamente a de Goldhammer et al. (1980, cit. por Alarcão e Tavares, 2003: 26), que simplificam este processo ao definir cinco fases de actuação: o encontro pré-observação, a observação, a análise dos dados e planificação da estratégia da discussão, o encontro pós-observação e a análise do ciclo da supervisão. Adoptamos, no entanto, para este estudo, a terminologia defendida por Vieira (1993b: 42, 43), tendo

em conta que consideramos, tal como a autora, que as fases *encontro pré-observação*, *observação* e *pós-observação* são as mais comuns nas práticas de supervisão.

As três fases que compõem os ciclos de supervisão não podem ser encaradas como estáticas, mas sim interligadas entre si e numa perspectiva cíclica, visto que o final de um ciclo de observação pode dar origem a uma nova problemática ou enfoque de observação, o que possibilitará a realização de um novo ciclo.

Os ciclos de supervisão clínica realizados neste estudo, e tendo em conta que se encontram inseridos num contexto de formação contínua, contrariam uma visão acrítica, estática e avaliativa da actividade dos professores. É neste contexto que urge investir em processos de supervisão interpares baseados na supervisão clínica, que aposta numa combinação entre acção e reflexão, entre observação e colaboração. Tal como referem Alarcão e Tavares (2003: 118),

“enquanto que a supervisão em geral actua de fora para dentro impondo aos professores soluções técnicas relativamente aos processos, aos conteúdos, às estratégias, aos materiais e à própria realização do ensino na sala de aula, soluções que assentam em teorias mais ou menos estandardizadas, a supervisão clínica, pelo contrário, actua de dentro para fora pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entre-ajuda dos colegas”.

Grimmett e Crehan (1992: 69) falam de uma colegialidade interdependente, na qual supervisor e professor assumem papéis de responsabilidade pelo seu (e dos outros) conhecimento e desenvolvimento profissionais. Seguindo a mesma linha de pensamento, Blumberg (1980, cit. por Smyth, 1983: 9) reafirma que:

“teachers who interact with their peers learn and practice many of the inter-personal skills and develop the repertoire of tactics they are likely to require for effective supervision. This informal learning situation can present them with the opportunity to engage in the process of identity bargaining, so necessary to developing a working consensus conducive to helping another teacher... to develop a capacity for empathy... to acquire a sensitivity to knowing which lines of action are most appropriate for a given interpersonal situation; and to become more skilled at employing the interpersonal skills needed to develop a mutual definition of the situation that facilitates one teacher’s ability to influence another”.

A interacção e o trabalho em cooperação que subjazem à supervisão clínica revelam-se, assim, uma mais-valia no pensamento e na acção do supervisor e do professor, que igualitariamente perseguem um objectivo comum, tentando encontrar soluções para eventuais áreas problemáticas que

possam surgir na sala de aula, através da observação, recolha, análise e interpretação da informação, com o objectivo último da melhoria das práticas de ensino dos professores. Por isso, a sala de aula é considerada a clínica onde são diagnosticados problemas e a sua resolução é procurada conjuntamente pelo supervisor e pelo professor ou por dois professores (ou mais), numa relação de supervisão interpares. Esta tendência colaborativa e colegial baseada em interações colaborativas do professor e do supervisor, sendo que nenhum deles pode sozinho desenvolver ou interpretar completamente o significado dos acontecimentos, pressupõe, tal como vimos anteriormente, que o supervisor não é alguém que possui todo o conhecimento e o transmite ao professor, mas sim alguém que ouve, apoia, partilha, compreende, desafia. Por outro lado, o professor desempenha também um papel fundamental na construção do conhecimento e é co-responsabilizado pelo processo supervisivo (Garman, 1982, cit. por Tracy, 2002; Sergiovanni e Starratt, 1993, cit. por Tracy, 2002). A realidade é estudada tal e qual ela se apresenta e a observação dessa realidade é a pedra basilar para a análise e tentativa de solução de situações problemáticas.

Tendo em conta a colegialidade subjacente a este modelo supervisivo, necessariamente terá de existir uma relação recíproca de colaboração e confiança entre supervisor e professor, alicerçada em valores como a transparência, flexibilidade, negociação e regulação. O estudo persegue esta relação interpares, colaborativa, empática e mais autêntica, contemplando, para isso, a observação de aulas de cariz colaborativo que julgamos ser uma mais valia em todo o processo supervisivo/formativo desenvolvido.

2.3. A reflexão escrita e dialógica: o diário colaborativo como imagem do eu e do outro

“Writing, I think, is not apart from living. Writing is a kind of double living. The writer experiences everything twice. Once in reality and once in that mirror which waits always before or behind”. (Catherine Drinker Bowen)¹

¹ http://thinkexist.com/quotes/catherine_drinker_bowen/ (acedido em 02/11/2008)

A escrita, tal como é definida por Bowen, faz parte das nossas vidas. Escrever é uma actividade tão importante como falar, andar ou pensar. Van Manen (1990, cit. por Moreira et al., 2006: 131) refere que “escrever ensina-nos o que sabemos, pois, à medida que nos comprometemos com a escrita, vemo-nos espelhados no texto; assim, escrever, embora separando o conhecedor do conhecido, permite a reapropriação deste conhecimento de modos sempre renovados”. A escrita oferece desta forma possibilidades para além de um simples registo de factos, pensamentos ou descrições, surgindo como um meio de (des)(re)construção do pensamento e permitindo fazer renascer o “arquivo morto” das nossas memórias, ideias, emoções e conhecimento enclausurados muitas vezes no nosso mais profundo *eu*.

Através da escrita é possível ter acesso ao pensamento do professor, que pode fazer um movimento triangular ao olhar para trás, para o presente e para o futuro. Muitas vezes esta “triangulação de tempos” é benéfica, na medida em que o amanhã passa facilmente a ser o ontem e o pensamento do professor é estudado numa perspectiva evolutiva entre o saber, o fazer e o pensar no/sobre o fazer. A esta perspectiva subjaz a ideia de transformação e (re)construção reflexiva do conhecimento profissional. Se, e como constatámos no capítulo 1, “reflection has been described as a process of turning experience into learning, that is a way of exploring experience in order to learn new things from it” (Boud, 2001: 2), então a escrita pode e deve surgir neste contexto como um meio por excelência para o registo de acontecimentos ou experiências, que, depois de reflectidas e reformuladas, podem conduzir a novas experiências e, conseqüentemente, a uma nova aprendizagem do professor (ibidem). Na mesma linha de pensamento, Moreira (2008) afirma que “when teachers write, they disclose what is most valuable and significant to them - they engage in an inquiry-oriented, critical reflective process”. Através da escrita (reflexiva) é possível narrar episódios e situações, cujas causas, conseqüências e significados podem contribuir para uma reflexão sobre si próprio, sobre o seu papel, sobre a sua acção e sobre as suas concepções e teorias práticas. O diário do professor/profissional, nesta perspectiva, assume um papel absolutamente essencial e pode transformar-se num precioso instrumento de análise reflexiva do pensamento e acção do professor com vista ao seu desenvolvimento profissional (Zabalza, 1994).

A escrita pode tomar a forma de processo “solitário” ou colaborativo. Em processos colaborativos de escrita existe uma dualidade/pluralidade de vozes que se confrontam, desafiando cânones tradicionais de aprendizagem e elevando a capacidade crítico-reflexiva dos sujeitos. Boud (op. cit.: 5), referindo-se às ocasiões de/para reflexão, nas quais o diário desempenha um papel fundamental, denota a importância do feedback na promoção da reflexão crítica:

“These reflective processes can be undertaken in isolation from others, but doing so may often lead to a reinforcement of existing views and perceptions. Working one-to-one or with a group for which learning is the *raison d'être* can begin to transform perspectives and challenge old patterns of learning. It is only through give and take with others and confronting the challenges they pose that critical reflection can be promoted”.

Acreditamos que este “dar e receber” otimiza processos crítico-reflexivos e emancipatórios, tendo em conta que há uma “conjugação de esforços” no sentido da partilha de conhecimento entre o “eu” e o “outro”. É neste contexto de partilha e negociação reflexiva de momentos de incerteza ou confiança, de problemas ou soluções, de medos ou triunfos, que pode surgir o diário colaborativo, enquanto estratégia indagatória da acção profissional que se revê emancipatória para as pessoas envolvidas (Moreira & Ribeiro, 2009: 63).

O diário colaborativo funciona, desta forma, como uma porta aberta para a reflexão de diferentes padrões de actuação, procurando encontrar respostas para angústias, dilemas e constrangimentos inerentes à prática pedagógica. Por outro lado, é possível através deste instrumento, descrever, interpretar e confrontar a acção pedagógica com os pares, sendo possível aos professores tornarem-se actores activos na (re)construção do seu conhecimento profissional:

“... collaborative journals play an important role in uncovering the teacher’s personal practical knowledge, as well as paving a way to social transformation. As teachers are required to describe, interpret, and confront their pedagogical action in cooperation with significant others (peers and academic authors), drawing on educational situations and dilemmas taken from their own professional contexts, they become active agents in the reconstruction of their professional action (cf. Smyth, 1989) in an emancipatory and autonomous way” (Moreira, 2008).

Assim, a partilha e o feedback com cariz reflexivo podem tornar-se elementos fundamentais no diário dialógico, uma vez que a explicitação e avaliação da realidade podem contribuir para a resolução de problemas, expansão de ideias, descoberta e validação do “eu” mais profundo, podendo proporcionar novos dados para o desenvolvimento profissional dos diaristas (Fenwick, 2001; Campbell et al., 2004). A reciprocidade é a base de todo o processo e a tarefa do respondente passa pela aceitação ou confronto de perspectivas, pelo apoio, encorajamento, ou, por outro lado, pela “provocação”/problematização e pela crítica (construtiva). É importante que nesta reciprocidade e partilha de vozes prevaleça, acima de tudo, uma troca aberta e franca de ideias, sem qualquer tipo de tendência autoritária ou hierárquica (Moreira et al.: 2006: 132), bem como uma base de confiança e honestidade (Bailey, 2005: 19).

O envio e recepção de dúvidas, dilemas, constrangimentos e emoções torna-se catártico e muito enriquecedor. A relação entre o pensamento e a actuação dos professores envolvidos num diário colaborativo transforma-se num processo dinâmico e integrativo como um “thinking aloud escrito” (Zabalza, 1994: 92) e a possibilidade de estes professores se reverem nos dilemas, constrangimentos e dúvidas permite-lhes alcançar níveis de reflexão e criticidade elevados. O vaivém de informação permite quebrar rotinas e mudar a organização de práticas. A problematização é mais frequente e a possibilidade de compreender, descrever, analisar, confrontar e conceptualizar o pensamento e a acção do professor pode tornar-se uma mais-valia e contribuir sobremodo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O diário colaborativo permite, ainda, “pedir ajuda a outras vozes” através de uma “amizade crítica” como “um meio de estabelecer laços com um ou mais colegas para dar apoio a processos de aprendizagem e mudança, de forma a que as ideias, percepções, valores e interpretações possam ser partilhados através da exteriorização mútua do pensamento e da prática, bem como de sentimentos, de esperanças e de medos” (Day, 2001: 158). A partilha franca de ideias entre dois ou mais professores pode instigar, por um lado, a incerteza nas suas certezas e reforçar, por outro, a sua voz, abrindo páginas de questionamento e desocultação e permitindo inventar e reinventar a realidade através da escrita. Tal como refere Knowles (1993, cit. por Moreira et al., *ibidem*): “o comentário do outro provoca um *efeito de espelho*, ao devolver imagens/reflexos ao autor, o que facilita a consciencialização de crenças e acções, a partilha de percepções e processos de compreensão da acção, a identificação de áreas problemáticas da acção e a resolução partilhada e negociada dos problemas” (*ibidem*).

Tal como Moreira (2008), acreditamos que o diário colaborativo favorece a construção do conhecimento baseado numa epistemologia da prática e em princípios de uma educação emancipatória, potenciando o desenvolvimento de um paradigma crítico-reflexivo na actuação do professor. No entanto, e como comprovaremos mais à frente, esta estratégia impõe algumas limitações e/ou problemas, nomeadamente a falta de tempo ou a motivação para fazer registos de uma forma continuada, limitações, estas, que podem constranger a regularidade da escrita (Moreira & Ribeiro, 2009: 71). Por outro lado, se o diarista reflectir em demasia sobre o “outro” pode eventualmente esquecer o verdadeiro propósito do diário colaborativo - “to develop both learner and teacher autonomy within an emancipatory and democratic view of education that puts collaboration among learners, teachers and supervisors on centre-stage” (Moreira & Ribeiro, *op. cit.*: 78).

Este estudo contempla, como uma estratégia formativa fulcral, a construção de um diário colaborativo com vista à triangulação de vozes, uma vez que possibilitará uma revisão dos dilemas, constrangimentos e dúvidas da professora e da supervisora/autora do estudo, numa relação de supervisão colaborativa, permitindo elevar os níveis de reflexão e criticidade. A construção do diário dialógico no estudo contempla entradas da professora-participante, que espelham de uma forma crítica e reflexiva a realidade profissional circundante, e as respostas/reflexões da autora num processo de desenvolvimento de co-regulação das práticas e (re)construção do conhecimento profissional.

3. Perspectivas da educação em Línguas

3.1. A aprendizagem precoce de línguas no contexto europeu

Tal como referimos na introdução deste estudo, a crescente mobilidade de pessoas e bens, bem como a evolução das novas tecnologias de informação e comunicação aliadas a uma tendência cada vez mais globalizante do conhecimento, têm vindo a exigir por parte da escola uma adaptação sistemática à realidade. No entanto, estas mudanças têm também vindo a determinar uma crescente preocupação com o saber de uma língua estrangeira. Strecht-Ribeiro (1998: 19, 20) diz que

“o nascimento de um novo espaço social com a fundação da União Europeia e a criação do Mercado Único, bem como os acontecimentos que provocaram grandes modificações no xadrez político, sócio-económico e religioso nos países da Europa Central e de Leste vieram criar condições de coexistência e de mobilidade entre os povos a que as medidas de implementação da aprendizagem de L.E.s nos diferentes países europeus não serão certamente alheias”.

A aprendizagem de línguas estrangeiras surge neste contexto aliada a questões culturais e sociais que envolvem o aprendente num desenvolvimento, não só linguístico, como também pessoal, sócio-cultural e cooperativo:

“o sucesso na aprendizagem de L.E.s parece prefigurar, portanto, uma qualificação geral para o conhecimento de outras culturas, conhecimento esse que se revela precioso num momento em que caíram os obstáculos jurídicos que se opõem à livre circulação das pessoas dentro do espaço da União Europeia, enfatizando, por consequência,

os obstáculos de tipo linguístico e sócio-cultural. É o chamado desafio da diversidade, em que o diferente tem de ser aceite e respeitado para que a comunicação e a interacção entre europeus possa ser facilitada, valorizando as diferentes línguas maternas para promover a mobilidade, a compreensão mútua, a tolerância e a cooperação activa, vencendo o preconceito e a discriminação. Aprender línguas implica assim o desenvolvimento do aluno como comunicador, como aluno e como personalidade individual socialmente responsável” (op. cit.: 28).

A adopção de políticas educativas do ensino das línguas estrangeiras por parte da Comissão Europeia aponta para um novo conceito de educação que pressupõe uma aprendizagem ao longo da vida (como também constatámos na introdução deste estudo), iniciada nos primeiros anos de vida e que acentua um paradigma assente no plurilinguismo e pluriculturalismo. Por isso mesmo, “parece existir uma consciência cada vez maior do importante papel desempenhado pelas experiências de contacto precoce com outras línguas e culturas para o desenvolvimento global da criança, nomeadamente no que diz respeito ao favorecimento da promoção de atitudes positivas em relação ao outro, assim como da autonomia, do espírito crítico, da criatividade, da autoconfiança e da capacidade sócio-comunicativa” (op. cit.: 46). Assim, alinhamos com Strecht-Ribeiro (2005: 9) que defende que “a aprendizagem da L.E. serve cabalmente as finalidades de um projecto educativo multicultural e multilingue, contribuindo para combater desde cedo o aparecimento de processos de etnocentrismo ou preconceito étnico e dos estereótipos que o caracterizam”. A crescente preocupação da União Europeia relativamente a este assunto fez com que, em 1995, fosse emanado da Comissão Europeia o “Livro Branco sobre a Educação e a Formação - Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva” que “considera que um amplo acesso à educação e à formação passa pela mobilidade entre as instituições educativas e que essa mobilidade já fortemente apoiada pelos estados, deverá ser consolidada (p. 12)” (cit. in Strecht-Ribeiro, op. cit.: 180) e sugere cinco objectivos gerais a cumprir pelos estados-membros. O quarto objectivo define a necessidade de dominar três línguas comunitárias, tendo em conta que:

“- proficiency in several Community languages has become a precondition if citizens of the European Union are to benefit from the occupational and personal opportunities open to them in the border-free Single Market (...)

- languages are also the key to knowing other people (...)

- learning languages also has another important effect: experience shows that when undertaken from a very early age, it is an important factor in doing well at school” (Comissão Europeia, 1995: 47).

Esta posição é reafirmada num dos métodos a adoptar pelos países-membros: “mobilising schools to provide learning of at least one Community foreign language as early as primary school” (Comissão Europeia, op. cit.: 49).

No ano seguinte, em 1996, a Comissão Europeia emana o “Livro Verde sobre Educação, Formação, Investigação: os obstáculos à mobilidade transnacional” onde se pode ler que “o desconhecimento das línguas permanece um dos principais obstáculos à mobilidade” e que “o mesmo acontece com certos aspectos culturais que devem ser melhor aprendidos (p. 28)” (cit. in Strecht-Ribeiro, op. cit.: 20).

A Resolução do Conselho de 16 de Dezembro de 1997 vem também reforçar a necessidade de um ensino precoce das línguas na União Europeia² e o Plano de Acção 2004-2006 da Comissão das Comunidades Europeias (Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões, 2003) visa a promoção da aprendizagem de línguas e a diversidade linguística, traçando objectivos políticos a alcançar e propondo um conjunto de medidas concretas para a introdução de melhorias significativas no ensino das línguas nos países-membros³.

A Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida reitera a necessidade do desenvolvimento de competências no contexto das respectivas estratégias de aprendizagem ao longo da vida e a utilização do documento “Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida - Quadro de Referência Europeu”⁴. Este documento define oito competências essenciais, sendo que a segunda competência centra-se na comunicação em línguas estrangeiras.

No mesmo ano, o relatório “Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l’enseignement des langues aux très jeunes apprenants; Les langues pour les enfants en Europe. Résultats de la recherche, bonnes pratiques et principes essentiels; Rapport final de l’étude du lot 1 d’EAC 89-04”⁵, para a Comissão Europeia enuncia as vantagens de uma aprendizagem precoce para as crianças, uma vez que activa mecanismos naturais de aquisição de línguas, proporcionando-lhes mais tempo globalmente, bem como uma experiência linguística e intercultural, que pode ter uma influência formativa benéfica para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural, acústico, linguístico e

² [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31998Y0103\(01\):EN:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31998Y0103(01):EN:HTML) (acedido em 11/11/2008)

³ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:EN:PDF> (acedido em 11/11/2008)

⁴ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:PT:PDF>, (acedido em 02/01/2009)

⁵ http://ec.europa.eu/education/policies/lang/key/studies_en.html, (acedido em 02/01/2009)

pessoal (nomeadamente no que se refere a qualidades de persistência e participação) e a percepção de si próprio⁶.

No que diz respeito à língua estrangeira a adoptar pelos países membros, a opção recai maioritariamente no Inglês, enquanto língua franca da comunicação global, sendo, por isso, competência básica e essencial do currículo inicial de qualquer aprendiz: segundo um estudo da Rede Eurydice (2008) sobre a aprendizagem de línguas nas escolas europeias, no qual se apresenta uma panorâmica do ensino das línguas, do primeiro ciclo do ensino básico ao regime geral do ensino secundário, nos 31 países que participam no programa comunitário “Aprendizagem ao Longo da Vida”, 90% dos alunos aprendem inglês e em treze países europeus o inglês é a primeira língua estrangeira obrigatória. Mesmo nos casos em que se pode optar, tanto os alunos como os pais tendem a preferir o Inglês, que é actualmente a língua estrangeira mais ensinada no primeiro ciclo do ensino básico⁷.

Relativamente à formação específica para os professores que ensinam línguas precocemente, deparamo-nos com uma (quase) inexistência de programas formativos, apesar de existirem documentos estratégicos na política linguística da União Europeia que apontam para a necessidade de melhorar a formação de todos os professores e outras pessoas envolvidas no ensino das línguas. É o caso do Quadro de Estratégia para o Multilinguismo (Novembro de 2005), que refere a necessidade de formação específica para os professores que ensinam línguas precocemente⁸ ou a Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões (2008), que refere a tendência para avançar, nos últimos cinco anos, com a introdução da aprendizagem das línguas no ensino primário, concluindo que “em muitos casos, as línguas são ensinadas por profissionais sem uma formação especializada no domínio das línguas, pouco fluentes na língua que ensinam e que precisam de formação em matéria de didáctica das línguas” (Comissão das Comunidades Europeias, 2008: 12).

Urge, desta forma, encontrar soluções para a formação de professores neste nível de ensino, que possam cumprir as decisões emanadas da União Europeia. Tal como refere Strecht-Ribeiro (2005: 37) “a network of teacher training institutions should be set up to concentrate attention on European programmes related to the particular issue of early foreign language learning, taking local into account and creating the necessary links between initial and in-service teacher-training”. A verdade é que isto não acontece em Portugal, tendo em conta que a introdução precoce da língua estrangeira no 1º ciclo

⁶ http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc126_pt.htm (acedido em 03/01/2009)

⁷ <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/1754&format=HTML&aged=0&language=PT&guiLanguage=en> (acedido em 06/02/2009)

⁸ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:EN:PDF> (acedido em 11/11/2008)

do Ensino Básico surgiu (tarde) de forma abrupta sem (in)formação para os docentes que a leccionam. Existe, sim, uma indefinição de decisões políticas a nível nacional para este nível de ensino e, apesar dos diversos normativos, que seguindo as directrizes europeias tentam fundamentar algumas decisões, continua a não existir qualquer debate alargado sobre a questão, as escolas continuam sem as devidas infra-estruturas e a falta de qualificação específica dos docentes é também uma realidade.

Este estudo propõe boas práticas e princípios pedagógicos fundamentais no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como uma avaliação das suas consequências e reitera vantagens no ensino precoce das línguas apoiado numa motivação e sensibilização constantes e num reforço positivo.

3.2. O ensino do Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico (AEC's)

Inserido na perspectiva europeia da aprendizagem ao longo da vida, com incidência para os primeiros anos de escolaridade, em 2005, o governo português lançou o Programa de Generalização do Inglês no 1º ciclo, que, no primeiro ano de implementação, abrangeu 86% dos alunos dos 3º e 4º anos. Em 2006/07, o ensino de Inglês no 1.º ciclo abrangeu cerca de 97% dos alunos nos 3º e 4º anos, e mais de 30% nos 1º e 2º anos⁹. Este programa insere-se num conjunto de legislação com vista à concretização de projectos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de escola a tempo inteiro. Apesar de tudo, já em 1989, o Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto, alertava para o estabelecimento de um quadro de referência da reforma do sistema educativo, definindo os planos curriculares dos ensinos básico e secundário e referindo no artigo 5º, ponto 1 que “no 1º ciclo do ensino básico podem as escolas, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma língua estrangeira, na sua realização oral e num contexto lúdico”. No entanto, “faltava a definição de uma política nacional para o ensino de línguas, rigorosamente explicitada e com objectivos claramente definidos” (Strecht-Ribeiro, 2005: 7). Em 2001, e de acordo com os princípios do Decreto-Lei 6/2001, o Ministério da Educação define o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências de saída deste nível de ensino e, ainda, os tipos de experiências educativas que

⁹ http://sitio.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf, (acedido em 13/11/2008).

devem ser proporcionadas a todos os alunos¹⁰. É assim redigido o “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais” (Ministério da Educação, 2001) que reafirma a implicação de uma resposta a necessidades e expectativas de uma sociedade cada vez mais pluricultural e em constante mudança. Este documento prevê que “no 1º ciclo, as competências cujo desenvolvimento se considerou adequado a esta fase determinam que o processo de ensino se centre na promoção de uma relação afectiva com a língua estrangeira. A sensibilização à diversidade linguística e cultural exige que aos aprendentes sejam dadas oportunidades de se envolverem em tarefas e actos comunicativos que lhes proporcionem vivências estimulantes” (Ministério da Educação, op. cit.: 41). No entanto, e só quatro anos mais tarde, é lançado o Programa de Generalização do Inglês no 1.º ciclo. O Despacho nº 14 753/2005 (2ª série) veicula a necessidade de promoção da elevação do nível de formação e qualificação das futuras gerações, pela aquisição de competências fundamentais através da aposta no desenvolvimento do ensino básico, nomeadamente na generalização do ensino do inglês desde o 1º ciclo do ensino básico e apresenta três objectivos da sua aprendizagem:

1. Construir uma consciência plurilingue e pluricultural;
2. Promover igualdade de oportunidades perante o sistema educativo (a aprendizagem do Inglês no 1º ciclo é vista como elemento fundamental de cidadania, enquanto desenvolvimento precoce de competências, no quadro da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia);
3. Desenvolver competências e fomentar o interesse pela aprendizagem deste idioma ao longo da vida, bem como aumentar a competitividade dos trabalhadores e da economia portuguesa.

Este Despacho define, ainda, o perfil dos professores de Inglês (artigo 11º, ponto 3) e considera que será definido um perfil de competências associado a um programa de formação de professores. No mesmo ano, o Despacho nº 16 795/2005 (2ª série) reitera a importância do desenvolvimento de actividades de enriquecimento curricular e a necessidade de consolidar a dinâmica dos agrupamentos de escolas. Para isso, define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, no que diz respeito à distribuição da actividade educativa, constituição de turmas, horários das actividades e sua calendarização.

¹⁰ http://sitio.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf, (acedido em 13/11/2008).

O Despacho nº 21 440/2005 (2ª série) altera o artigo 11º do Despacho nº 14 753/2005 no que diz respeito às orientações do perfil dos professores de Inglês, alargando o leque de habilitações e cursos/graus aceites para o desempenho desta actividade.

No ano seguinte, o Despacho nº 12 591/2006 (2ª série) refere o sucesso alcançado com a implementação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º anos do 1º ciclo do Ensino Básico. Nos pontos 31 e 32 pode ler-se que a supervisão pedagógica destas actividades deverá competir aos professores titulares de turma, a qual passará pela programação das actividades e acompanhamento das mesmas através de reuniões com os respectivos dinamizadores, avaliação da sua realização e reuniões com os Encarregados de Educação, nos termos legais. No entanto, e o que se passa muitas vezes, é que este tipo de supervisão é delegado para os coordenadores dos departamentos de línguas estrangeiras, ou outros professores, solicitamente se dispuseram a colaborar. O referido Despacho vem também reforçar a ideia de um programa de formação de professores (artigo 9º, ponto 5) que efectivamente, e até hoje, raramente tem existido. Aliás, os relatórios finais de acompanhamento da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (2006/2007 e 2007/2008) do programa de generalização do ensino do Inglês e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do Ensino Básico referem que “apesar de se ter verificado que a maioria dos professores detém as habilitações definidas no Despacho 12 591/2006, ainda é notória a falta de formação pedagógica de muitos professores para trabalharem com esta faixa etária, comprovada na observação das aulas de Inglês” e propõem a realização de cursos de formação para a valorização profissional dos professores¹¹. A abertura do Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE) em Línguas Estrangeiras - 1º ciclo (vertentes de Francês e Inglês) na Escola Superior de Educação de Lisboa ou a pós-graduação em Ensino Precoce de Língua Inglesa destinada a educadores de infância e professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos) na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti¹², ou ainda algumas edições de formação à distância implementadas pela DGIDC com a colaboração directa da APPI, são situações pontuais no contexto de formação pedagógica necessária para estes professores.

Apoiado no Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º anos do 1º ciclo do Ensino Básico, o Ministério da Educação publica o Despacho nº 14 460/2008, determinando que os planos de actividades dos agrupamentos de escolas passem a incluir obrigatoriamente o ensino do

¹¹ <http://www.appi.pt/noticias/doc/AEC.pdf> (acedido em 06/02/2009) e http://www.appi.pt/noticias/doc/appi_AEC07-08.pdf (acedido em 08/06/2009)

¹² <http://www.esepf.pt/SeE/SeE10/porumadefinicao> (acedido em 11/11/2008)

Inglês para todo o 1º ciclo (ponto 10). Este Despacho define novamente que a supervisão pedagógica fique a cargo dos professores titulares de turma, que para além das competências referidas nos pontos 31 e 32 do Despacho nº 12 591/2006, passam ainda a ter como responsabilidade a observação das actividades.

Apesar de alguns estudos, nomeadamente o relatório intercalar de acompanhamento do Ministério da Educação (Dezembro de 2006)¹³ e os relatórios finais de acompanhamento da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (2006/2007 e 2007/2008) do programa de generalização do ensino do Inglês e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do Ensino Básico e de algumas directrizes oficiais, a coordenação/supervisão destas actividades continua a ser desenvolvida com um cariz bastante experimental e “autodidacta”, num quadro de uma indefinição de uma política nacional para estes níveis iniciais de aprendizagem da língua estrangeira. Por outro lado, a tão aclamada formação especializada de professores nesta área do ensino é quase inexistente, deixando-os muitas vezes inseguros e insatisfeitos e sem as competências específicas necessárias para levar a bom porto o processo de ensino-aprendizagem. Strecht-Ribeiro (2005: 242, 243) afirma a este propósito que “only through the reflection of practising 1st-Cycle teachers and their involvement in projects concerned with training research and innovation (...), can we hope to shed light on the many questions currently of concern to us all and which hold the key to a definition of the future”.

Desta forma, urge encontrar estratégias que visem o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos nesta área de ensino em Portugal, utilizando, para isso, uma supervisão efectiva e contínua das práticas. Na (quase) inexistência de programas de formação para professores que leccionam línguas precocemente, este estudo aposta na formação informal, numa relação de supervisão colaborativa e horizontal (apesar de a autora desempenhar o papel de coordenadora/supervisora das AEC's), com vista ao auto-conhecimento da autora e da professora e ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

¹³ http://www.drealentejo.pt/upload/aec/AEC_Relatorio_Intercalar_CAP.pdf (acedido em 11/11/2008)

CAPÍTULO 2 - Metodologia de formação e investigação

Feita a fundamentação teórica do estudo, pretendemos com este capítulo proceder à apresentação e justificação das opções metodológicas que o orientam, bem como passar à descrição dos instrumentos e estratégias de recolha de dados e dos procedimentos que foram utilizados no seu tratamento.

1. Objectivos do Estudo

A exploração de estratégias de supervisão colaborativa continua a ser uma prática pouco comum no panorama educativo português, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem continua, na maior parte das vezes, confinado à sala de aula e o isolamento do professor é um *lugar comum* na planificação, monitorização e avaliação das suas práticas. O que existe em muitos casos é, tão só, uma “colaboração confortável” (Hargreaves, 1992, cit. por Day, 2001: 130), como referimos na introdução deste estudo. Por outro lado, e como constatámos no primeiro capítulo, o ensino do Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico, operacionalizado através das Actividades de Enriquecimento Curricular, continua a revelar um desfasamento entre uma política europeia e nacional definidas e a realidade nas escolas e municípios que a põem em prática. Esta ambiguidade despertou o interesse da investigadora, que almejou, por um lado, o seu desenvolvimento profissional e o desenvolvimento de práticas reflexivas e colaborativas junto de outras professoras e, por outro, explorar uma área pouco estudada em Portugal, ou seja, o ensino do Inglês no 1º CEB com a finalidade de apontar caminhos de melhoria da mesma.

Assim, este estudo teve os seguintes objectivos:

1. Desenvolver práticas de supervisão colaborativa no contexto das AEC's de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico.
2. Identificar potencialidades e constrangimentos da supervisão colaborativa neste contexto.

3. Compreender o papel do diário dialógico e da observação colaborativa na promoção do auto-conhecimento profissional e na regulação da prática educativa com vista ao desenvolvimento da autonomia dos alunos.
4. Inferir princípios de actuação supervisiva e pedagógica para o ensino do Inglês no 1º ciclo que sejam potencialmente transferíveis para contextos de acção semelhantes.

Na prossecução destes objectivos, foram identificadas duas questões fundamentais de investigação:

1ª questão:

- Qual é o impacto da supervisão colaborativa nos processos de construção de conhecimento profissional (formação e pedagogia) da investigadora e professora-participante?

2ª questão:

- Que constrangimentos e/ou vantagens estão associadas ao desenvolvimento de estratégias de supervisão colaborativa num contexto de ensino/aprendizagem de Inglês no 1º ciclo?

Na sequência do exposto, o estudo centrou-se na planificação, desenvolvimento, monitorização e avaliação da acção pedagógica de uma professora que lecciona as AEC's de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico numa perspectiva de supervisão colaborativa assente numa formação reflexiva, crítica e emancipatória. Para tal, o estudo contemplou como estratégias fundamentais a observação colaborativa de aulas e a construção de um diário dialógico. A investigadora desempenhou as funções de coordenadora/supervisora e participante no estudo.

2. Posicionamento paradigmático

A forma como pensamos, encaramos e interpretamos a realidade tem ao longo dos tempos influenciado a natureza e curiosidade humanas. A visão do mundo pressupõe diferentes formas de investigação, que a clarifiquem e conceptualizem. Os paradigmas de investigação almejam esta

compreensão e conceptualização. De acordo com Burton & Bartlett (2005: 18), o termo paradigma “describes models of research that reflect general agreement on the nature of the world and how to investigate it”. Seguindo o mesmo raciocínio, Bogdan & Biklen (1994: 52) defendem que “um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação”. A opção por um paradigma influencia sobretudo a forma como o investigador (des)(re)constrói a realidade e define o que é importante e o que é que faz o mundo funcionar (ibidem). Esta opção “afecta tanto a delimitação do que se pretende analisar (*focus*) como a intenção e o propósito do processo de investigação (*intent*)” (Zabalza, 1994: 18). Assim, a tomada de algumas decisões prévias acerca deste estudo basearam-se nestes pressupostos, apesar de o mesmo envolver um desenho emergente e indutivo ao longo da investigação.

A metodologia adoptada neste estudo cumpriu finalidades de tipo descritivo e interventivo, enquadrando-se num paradigma naturalista/qualitativo, de exploração da investigação educacional, com uma orientação eminentemente didáctica e formativa. De acordo com Bogdan & Biklen (1994), a investigação assente num paradigma qualitativo possui cinco características fundamentais (e que se encontram presentes neste estudo):

1. a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. é descritiva;
3. os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e
5. o significado é de importância vital nesta abordagem.

Na mesma linha de pensamento, Stake (2007: 62, 63) enumera algumas características de um bom estudo qualitativo. Relativamente às características restritivas, reconhece que o estudo qualitativo é holístico, empírico, interpretativo e empático e as suas observações e interpretações imediatas são validadas. Refere ainda que este tipo de estudo é não-exortatório, sensível aos riscos da investigação com sujeitos humanos e os seus investigadores não são só metodologicamente competentes e versados numa disciplina autónoma, mas versados nas disciplinas relevantes” (ibidem).

Assim, podemos afirmar que este estudo recorre a métodos qualitativos de recolha e análise de informação, sem propósitos de generalização estatística, numa interacção constante entre a investigadora e participantes, com instrumentos humanos, num “design” emergente e num contexto natural (Guba & Lincoln, 1988: 83, 84). Tal como estes autores, defendemos que a natureza da realidade é idiossincrática, intangível, múltipla e holística, o conhecimento é idiográfico, existe inferência de padrões plausíveis de influência e assumimos o compromisso com valores (op. cit.: 81, 82).

Em conformidade com os propósitos da investigação qualitativa defendidos por Zabalza (1994: 19), encetámos com este estudo:

- a intenção de penetrar em profundidade na estrutura do pensamento dos professores quando exercem na aula (e fora dela) a sua actividade;
- a intenção de compreender mais o pensamento de professores individuais do que generalizar acerca de como pensam os professores e
- a intenção de desenvolver um trabalho conjunto com a professora implicada na investigação e dirigido explicitamente ao seu desenvolvimento pessoal: postulados de negociação e de complementarização de perspectivas.

A opção por este paradigma deveu-se ao facto de considerarmos, tal como Guba & Lincoln (1988, cit. por Vieira, 1998: 147) e de acordo com o que explanámos na introdução deste estudo, que a realidade educativa é extremamente complexa e que só uma visão holística da mesma pode garantir a compreensão alargada do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, esta escolha teve também como pressuposto o facto de considerarmos que o comportamento humano é demasiadamente complexo para ser possível fazer uma recolha de “factos” sobre o mesmo, e por isso não considerámos a busca de causas, tendo em conta que este factor “dificulta a capacidade de apreender o carácter essencialmente interpretativo da natureza e experiência humanas” (Bogdan & Biklen, 1994: 70).

No quadro da investigação naturalista/qualitativa podemos encontrar várias estratégias, que dizem “respeito à forma como a investigação é programada, ajustando a estrutura conceptual e as opções metodológicas ao contexto empírico específico” (Afonso, 2005: 62). A estratégia por excelência deste estudo é a pesquisa etnográfica, tendo em conta que as suas características fundamentais enquadram-se na opção metodológica por nós feita, uma vez que este tipo de investigação é:

- contextual (o investigador realiza a sua acção num contexto natural onde os sujeitos vivem ou trabalham);
- discreta (o investigador evita manipular os dados e os fenómenos que ocorrem nesse contexto natural);
- colaborativa (a investigação subentende a participação e colaboração dos sujeitos);
- interpretativa (os dados são analisados à luz de uma perspectiva interpretativa) e
- orgânica (existe uma interacção permanente entre as hipóteses/questões que são colocadas e a análise e interpretação dos dados recolhidos) (Nunan, 1992: 56).

Para Atkinson & Hammersley (2000, cit. por Afonso, op. cit.: 64), “os estudos etnográficos caracterizam-se por centrarem o foco da investigação na exploração da natureza de fenómenos sociais específicos, em vez de procurarem testar hipóteses a seu respeito”. A presença prolongada do investigador nos contextos de investigação, designando-a muitas vezes como *observação participante*, *trabalho de campo* ou *pesquisa no terreno*, caracteriza também esta estratégia de pesquisa, que assenta no contacto directo e prolongado com os actores sociais e cuja interacção constitui o objecto de estudo (Afonso, 2005; Silva, 2003, cit. por Vasconcelos, 2006). Relativamente à informação recolhida, Vasconcelos (2006: 87) refere que ela “é de carácter qualitativo, descritivo, discursivo e não estatística ou mesmo quantitativa”. Refere, ainda, que “ao investigador etnográfico interessa mais o processo - como é que? De que modo? - do que a quantificação da experiência” (ibidem).

Tendo em conta que, e como já referimos, este estudo se baseia num desenho emergente, a estratégia etnográfica permite desta forma conceber e construir o processo investigativo à medida que o mesmo decorre, numa permanente negociação entre o que se passa no terreno e o próprio processo reflexivo e interpretativo do investigador (Vasconcelos, op. cit.: 93). Esta estratégia investigativa revela-se, assim, uma mais valia na postura reflexiva por nós adoptada neste estudo, tendo em conta que “the advantages of an ethnographic view of supervision can well be imagined: such a view should encourage supervisors to examine their own practices in light of this qualitative understanding and this may result in more “reflective practitioners” (Waite, 1995: 11, 12).

Assim, o estudo baseia-se no método de investigação etnográfico, assente no contacto directo e prolongado da investigadora com a professora do 1º ciclo. A investigadora participa em algumas facetas da vida quotidiana desta professora, observando e registando acontecimentos e documentando com rigor e pormenor a sua prática lectiva, escrevendo sobre (e com) a *outra* (Vasconcelos, 2006: 87). Esta escrita foi operacionalizada através da construção de um diário colaborativo e notas de campo que

possibilitaram uma revisão dos factos, pensamentos, ideias, dilemas, constrangimentos e dúvidas da professora e investigadora no primeiro caso, e da investigadora no segundo, permitindo elevar os seus níveis de reflexão e criticidade. A participação da investigadora caracteriza-se por uma orientação *émica*, uma vez que a mesma produz “um trabalho interpretativo a partir de quadros conceptuais construídos ou reconstruídos no próprio contexto de acção em que a investigação está a ser conduzida” (Afonso, 2005: 68).

No que diz respeito ao âmbito deste estudo etnográfico, o mesmo foi conduzido num único caso, mas com grande detalhe (Afonso, op. cit.: 64), o que implicou “uma intenção de interpretação explícita dos significados da acção dos actores sociais, nos contextos específicos abrangidos pelo estudo” (Afonso, op. cit.: 64, 65). Esta interpretação foi concretizada “através da produção de verbalizações descritivas e narrativas, articuladas numa lógica explicativa e argumentativa” (op. cit.: 65). O estudo de caso, segundo Yin (2005: 19), representa “a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controlo sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”, permitindo “uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos” dessa mesma vida real (op. cit.: 20). Para Merriam (1988, cit. por Bogdan & Biklen, 1994: 89), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”, ou seja, a hipótese de generalização não é contemplada ou não é tida como prioritária, não existindo a preocupação de entender outros casos. O objectivo do investigador passa por tentar expandir teorias e não enumerar frequências, uma vez que a escolha do caso deve ter como critérios a maximização do que podemos aprender, o fácil acesso ao caso e o possível acolhimento do mesmo (Yin, 2005; Stake, 2007).

Face ao exposto, considerámos que o estudo de caso era a estratégia que melhor se adequava a esta investigação, tendo em conta a profundidade analítica que a caracteriza, o ambiente natural no qual ela decorreu, sem ter como prioridade a quantificação de dados e uma generalização empírica da mesma. Acreditamos ainda no *poder pedagógico transformador* (Shulman, 1992: 17) que o estudo de caso pode oferecer, nas práticas colaborativas que pode desenvolver e nos processos reflexivos que ele pode otimizar.

Apesar das vantagens enumeradas, os estudos de caso no âmbito de investigações etnográficas, quer pela complexidade das situações estudadas quer pelo pluralismo de abordagens, podem conduzir à ambiguidade (Afonso, 2005: 73). Por isso, e sempre que possível, deve recorrer-se à triangulação, de forma a controlar “a validade dos significados expressos nas narrativas, descrições e

interpretações do investigador” (ibidem). Por isso, procurámos, sempre que possível, recorrer à triangulação de forma a garantir diferentes pontos de vista e obter dados de diversas fontes com vista a uma maior e melhor compreensão de incidentes particulares ou aspectos da prática lectiva e supervisiva (Campbell et al., 2004; Burton & Bartlett, 2005). No estudo, esta triangulação foi operacionalizada através de diferentes métodos (observação, notas de campo, entrevista, vídeo-gravação) e da comparação e cruzamento de diferentes opiniões (da autora, da professora-participante, dos alunos).

Sendo um estudo de caso único ('single case study'), esta investigação envolveu uma professora do ensino de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico (AEC's), e permitiu analisar, discutir, e reflectir detalhadamente sobre acontecimentos descritos, facultando ainda a partilha de pontos de vista sobre uma determinada situação que muitas vezes foi interpretada de modo diferente pelos intervenientes, tendo em conta que os conhecimentos teóricos, adquiridos ou construídos, possibilitavam essa diversidade (Amaral et al., 1996: 108).

3. Caracterização do Contexto

A presente secção tem como objectivos descrever o contexto do estudo em que se desenvolveu a investigação e proceder à caracterização académico-profissional da investigadora e da professora participante, bem como enunciar e justificar os critérios de selecção desta última.

O estudo realizou-se numa turma do 4º ano numa escola básica do 1º ciclo do concelho de Vila do Conde, no ano lectivo 2008/2009. A escola insere-se num meio rural, tendo sido construída em 1900. A escola apresenta uma construção tradicional de granito e tem apenas três salas de aula e não possui polivalente nem cantina.

Da análise do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas, verifica-se que, na freguesia onde está inserida esta escola, o crescimento populacional no último período inter-censitário é significativo, sobretudo em resultado dos fluxos migratórios positivos. 35% da sua população possui escolaridade obrigatória (3º Ciclo completo) e 13,2% possui o ensino médio ou superior. A taxa de actividade da população residente ronda os 53,6% enquanto que a taxa de desemprego é de 7,7%. As actividades da sua população pertencem na maior parte ao sector secundário (Indústria Transformadora e Construção Civil).

De acordo com o Projecto Curricular da turma (PCT), estão matriculados 70 alunos em todas as turmas que compõem a escola, dos quais 12 fazem parte da turma do 4º ano. As actividades lectivas decorrem entre as 9.00h e as 17.30h, intercaladas com as Actividades de Enriquecimento Curricular. As actividades de Inglês no 4º ano decorrem às terças-feiras, das 9.45h às 10.30h, às quintas-feiras, das 9.00h às 9.45h e às sextas-feiras, das 16.45h às 17.30h.

A escolha recaiu sobre a turma do 4º ano desta escola, uma vez que, de entre as turmas leccionadas pela professora-participante, só esta permitia uma compatibilidade total de horários, tendo em conta que a autora do estudo iria observar as aulas da professora.

No início do ano lectivo, esta turma era constituída por 13 alunos, com uma média de idades de nove anos e sem nenhum repetente. Um dos alunos foi transferido para outra escola no mês de Outubro, passando a turma a ser constituída por doze alunos apenas. Destaca-se ainda uma aluna sinalizada com dificuldades de aprendizagem. No que concerne ao nível de aprendizagem, alguns alunos apresentam dificuldades ao nível da Língua Portuguesa, principalmente na expressão escrita e na interpretação textual e na área da Matemática, no cálculo mental e resolução de problemas. Os alunos são interessados e participativos, embora sejam necessárias chamadas de atenção a alguns alunos por distraírem os outros em conversas paralelas (dados do PCT).

A maior parte dos encarregados de educação destes alunos tem uma actividade profissional predominantemente derivada de serviços, comércio e indústria e com um baixo grau de escolaridade. A totalidade dos pais/encarregados de educação acompanha a vida escolar dos seus educandos, participando com regularidade nas actividades promovidas pela escola (dados do PCT).

No que diz respeito às AEC's de Inglês, e segundo informação da professora-participante, a turma é também muito participativa, empenhada e receptiva a novas actividades.

Para além desta turma, o estudo envolveu ainda a autora, como professora-investigadora e coordenadora das AEC's no Agrupamento, ao qual a referida escola básica pertence, e a professora que leccionou as actividades à referida turma. A escolha desta professora prendeu-se com o facto de a mesma leccionar as AEC's desde o primeiro ano da sua implementação no Agrupamento de Escolas ao qual a investigadora pertence e existir desde essa altura uma relação profissional próxima entre ambas.

A professora-participante foi manifestando ao longo dos anos em que trabalhou nas AEC's uma preocupação com o insucesso escolar do Inglês nos 2º e 3º ciclos no Agrupamento de Escolas e revelou uma postura constante de questionamento face às práticas. Quando foi contactada, a professora mostrou-se de imediato disponível para colaborar no estudo e revelou uma motivação pessoal no sentido de uma aprendizagem contínua e integral, bem como uma predisposição para o

trabalho colegial. Constatámos no início uma tendência para os cânones do ensino tradicional, como iremos ver no capítulo 3, secção 3.1. (entradas da professora), predominando na sua prática opções relacionadas com uma pedagogia da dependência (Vieira, 1998: 38), na qual “o aluno é sujeito consumidor passivo do saber; o professor é figura de autoridade social, científica e pedagógica, única fonte de saber, assumindo o papel de transmissor; o saber é estático e absoluto” (ibidem).

Apresentamos agora um breve resumo de elementos que permitem caracterizar profissionalmente a professora participante do presente estudo:

- Currículo académico e profissional:

- concluiu a licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante estudos Franceses e Ingleses, na Faculdade de Letras do Porto, em 2003;
- tem experiência de ensino em centros de estudo e centros de ocupação de tempos livres;
- lecciona Inglês nas Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo, desde 2005;
- realizou a componente curricular do Mestrado em Estudos Anglo-Americanos, no ano lectivo 2006/2007;
- tem frequentado vários congressos e acções de formação.

- Relação interpessoal:

- tem procurado desenvolver uma boa relação com os alunos, professoras titulares das escolas básicas 1 e com as demais colegas que leccionam as AEC's.

Para finalizar esta caracterização do contexto, apresenta-se um breve resumo de elementos que permitem caracterizar profissionalmente a professora-investigadora, autora do presente estudo.

- Currículo académico e profissional da investigadora:

- concluiu a licenciatura no ensino de Inglês e Alemão (com estágio integrado), na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, no ano lectivo 1994/1995;
- tornou-se professora do Quadro de Nomeação Definitiva do 9º grupo na E.B. 2, 3 Eng.º Manuel R. Amaro da Costa, em São Teotónio no ano lectivo 1996/1997;
- é actualmente professora do Quadro de Nomeação Definitiva do grupo 330;

- possui cerca de 15 anos de experiência de ensino curricular, tendo desempenhado diversos cargos de orientação educativa na escola, nomeadamente a orientação de estágios pedagógicos, a coordenação do departamento de Línguas Estrangeiras e das AEC's do 1º ciclo (Inglês);
- tem frequentado e participado em vários congressos e acções de formação desde o início da sua carreira;
- realizou a componente curricular do Mestrado em Educação - Área de Especialização em Supervisão Pedagógica no Ensino das Línguas Estrangeiras, no ano lectivo de 2007/2008.

As suas maiores preocupações dizem respeito à falta de trabalho colaborativo e interpares que caracteriza a maior parte das escolas e a pouca divulgação e adesão a processos crítico-reflexivos por parte dos professores, que podem, na sua perspectiva, promover o auto-conhecimento profissional e a regulação da prática educativa com vista ao desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Foi neste contexto que entrevistamos, observando e investigando, numa perspectiva crítica e construtiva com vista à (des)(re)construção das teorias práticas da professora-participante, ao desenvolvimento pessoal e profissional das intervenientes e a uma pedagogia centrada no aluno.

4. Programa de formação e investigação

Foi desenvolvido um programa de formação com a professora-participante, iniciado em Setembro de 2008 e concluído em Março de 2009, e que contemplou várias fases.

De forma a obtermos uma visão global acerca do programa de formação e investigação, apresentamos no quadro 1 uma descrição das etapas prosseguidas ao longo do estudo.

As diversas fases da investigação foram-se realizando numa relação estreita com os objectivos do estudo.

A experiência teve início no mês de Setembro de 2008 e, numa primeira fase, importava conhecer o sistema apreciativo e os esquemas conceptuais da professora acerca do seu desempenho e as suas teorias em relação ao processo de ensino-aprendizagem (da língua estrangeira) e a processos supervisivos.

Quadro 1 - Fases do estudo

1 - Sensibilização da professora (Setembro e Outubro 2008) - encontros informais, leitura de alguns textos, nomeadamente o projecto de investigação da autora, confronto de representações, preocupações, ideias...
2 - Construção do diário colaborativo (ao longo do programa de formação) - num primeiro momento, a construção da “história de vida” e uma reflexão sobre as práticas da professora (Ficha “Imaginar possibilidades da minha prática...numa só frase”, adaptado de Raya et al., 2007: 50) e num segundo momento a construção quinzenal do diário colaborativo.
3 - Notas de campo da investigadora (ao longo do programa de formação).
4 - 1º ciclo de observação clínica (Novembro 2008) - observação de três aulas de 45 minutos consecutivas.
5 - 2º ciclo de observação clínica (Fevereiro 2009) - observação de três aulas de 45 minutos consecutivas.
6 - Entrevista final (Março 2009) - com recurso à vídeogravação.

A professora foi, desde o início, apoiada constantemente pela investigadora na planificação, tomada de decisões e regulação da acção pedagógica e formadora. Este apoio iniciou-se com uma sensibilização para as vantagens e constrangimentos de uma atitude pró-activa, reflexiva e crítica face à prática pedagógica e para o desenvolvimento de práticas de negociação e co-regulação, criando-se uma base comum de entendimento que fosse facilitadora do trabalho colaborativo. Desta forma, a autora assumiu o papel de *agente comprometida* e *participante interessada* em interacção com a professora e alunos, coincidindo assim o objecto de estudo também com o próprio sujeito que o realiza (Moreira, 2005: 136). Procurou-se estabelecer uma *amizade crítica* entre a investigadora e a professora participante baseada numa parceria prática que pressupôs uma relação entre iguais e que teve origem numa tarefa comum resultante de uma preocupação partilhada (Day, 2001: 79). Desta forma, a autora do estudo tomou a responsabilidade de guiar a professora através de um processo de reflexão e exploração e estabelecer tarefas, nomeadamente a leitura de alguns textos relacionados com uma

orientação reflexiva e supervisão colaborativa. No entanto, este estabelecimento de tarefas permitiu à professora algum espaço de manobra e de escolha, nomeadamente nas entradas do diário colaborativo e nos temas que gostaria de ver explanados. Por isso, a atitude da investigadora baseou-se sempre numa postura não-directiva, de abertura e de negociação. Esta primeira fase “proporcionou o início de um processo de “descondicionamento” da professora relativamente a práticas “rotinizadas” (Vieira, 1998: 242).

A recolha de dados iniciou-se com as “histórias de vida” da investigadora e da professora, que funcionaram como uma primeira entrada no diário colaborativo. Esta narrativa visou uma reconstituição da carreira das professoras, enfatizando o papel das organizações, acontecimentos marcantes e outras pessoas com influências significativas na moldagem das definições de si próprias e das suas perspectivas sobre a vida (Bogdan e Biklen, 1994: 93). Por outro lado, a ficha “Imaginar possibilidades da minha prática...numa só frase” permitiu conhecer as *teorias práticas* (Handal & Lauvås, 1987) da professora relativamente ao processo de ensino-aprendizagem e supervisão (prática pedagógica, processos reflexivos, supervisão colaborativa, etc.). Estas teorias práticas serão comparadas mais à frente com dados obtidos ao longo da implementação do estudo.

A recolha de informação ao longo da investigação fez-se sobretudo através de reflexões escritas/narrativas dialogadas, cujo conteúdo dizia respeito ao processo de desenvolvimento profissional da professora e ao desenvolvimento dos processos de co-regulação das práticas. A par da construção deste diário colaborativo, foram também redigidas notas de campo (de cariz reflexivo) por parte da autora, permitindo fazer escolhas e assegurar o controlo da globalidade do percurso investigativo e que se revelaram importantes no estudo etnográfico efectuado (cf. Vasconcelos, 2006: 93).

A observação de aulas em ciclos de supervisão clínica foi o passo seguinte para análise das formas de actuação em situação de ensino-aprendizagem e relação pedagógica estabelecida entre professora e alunos. A investigadora desempenhou o papel de observadora participante, de forma a monitorizar/apoiar a acção. Os dois ciclos efectuados incluíram a observação de seis aulas de 45 minutos e encontros pré- e pós-observação e tendo como base os problemas emergentes do diário colaborativo. A colegialidade sempre presidiu a estas três fases da observação clínica, apoiadas em processos de supervisão interpares e apostando numa reciprocidade acção/reflexão/observação/colaboração.

No final, recorreu-se a uma entrevista conversacional que permitiu recolher material experiencial de tipo narrativo (Moreira, 2005: 199) e qualitativo, centrado no impacto da experiência, no desenvolvimento profissional e nas aprendizagens dos alunos.

Sistematicamente, e ao longo do estudo, através de encontros/conversas informais e de forma oral foram colocadas questões, feitas observações e partilhadas experiências de ensino-aprendizagem de forma a impulsionar um processo de reflexão e (auto)crítica das práticas da professora e da investigadora.

A estratégia global do programa de formação da professora-participante pressupõe uma abordagem reflexiva e colaborativa com vista à (re)construção (inter)subjectiva do conhecimento profissional. Ao programa de formação subjazem, por isso, princípios de *promoção de práticas de reflexão e questionamento, partilha de experiências, negociação, colaboração, autenticidade, disponibilidade, feedback, crítica construtiva e abertura a novas perspectivas*. Estes princípios foram operacionalizados através de uma panóplia de estratégias, nomeadamente os encontros informais, o diário colaborativo, as notas de campo, os ciclos de observação e a entrevista. Assim, o programa foi desenvolvido através de estratégias concertadas e numa perspectiva dialógica com vista à partilha de conhecimento. As estratégias utilizadas reflectiram também, em primeira instância, uma abordagem reflexiva das práticas, bem como uma colegialidade horizontal. É também importante realçar que estas estratégias foram de tipo não directivo, promotoras do desenvolvimento da identidade profissional (Alarcão e Roldão, 2008: 56).

5. Procedimentos de recolha e análise da informação

Segue-se a apresentação dos procedimentos de recolha e análise da informação nas diversas fases do estudo.

Este estudo assentou no envolvimento activo de todos os participantes e na utilização de várias técnicas e métodos de recolha e análise de informação de forma primordialmente indutiva e qualitativa. Recorremos à construção de um diário colaborativo (desenvolvido entre a investigadora e a professora), a notas de campo (da investigadora), a registos de observação de aulas e à entrevista. Não descurámos também os mails trocados entre a investigadora e professora. Adicionalmente, houve

lugar a várias conversas orais que operacionalizaram o programa de formação desenvolvido com a professora e acrescentaram informação ao estudo e que foram registadas em notas de campo.

A fundamentação do recurso a estas fontes de informação, associadas aos objectivos de análise e objectivos do estudo, é apresentada no quadro 2. Como se depreende pela sua leitura, existiu uma interligação constante entre as fontes dos dados e os objectivos que nortearam este estudo, tendo em conta que a maior parte das fontes se relaciona com mais do que um objectivo por nós traçado. Verifica-se, ainda, que a recolha da informação incidiu no 1º e 2º períodos escolares (de Setembro de 2008 a Março de 2009), coincidindo com o programa de formação da professora.

O diário colaborativo, construído pela investigadora e professora, teve uma frequência quinzenal e a primeira entrada pertenceu sempre à professora, seguida da resposta/reflexão da investigadora, apesar de num momento, existir uma segunda entrada da professora, em resposta ao comentário da investigadora. As notas de campo eram registadas sempre que a investigadora se reunia com a professora ou quando era pertinente. A recolha de dados na observação de aulas foi feita durante o horário lectivo da professora e de uma forma não-estruturada através de registos “soltos” no desenvolvimento da aula. Após as observações, a investigadora preencheu a grelha “Negociação para a Autonomia” (adaptada de Moreira, 1999: 85) (anexo 1), que depois foi discutida e analisada pela própria e pela professora nos encontros pós-observação, cruzando esta fonte de informação com as fichas de auto-avaliação dos alunos. No final, recorreremos a uma entrevista conversacional, importante fonte de informação, que permitiu analisar e contrastar todo o percurso formativo/investigativo e retirar ilações sobre o impacto da experiência no auto-conhecimento das participantes e nas aprendizagens dos alunos.

Quadro 2 - Procedimentos do estudo

OBJECTIVOS DO ESTUDO	
1.	Desenvolver práticas de supervisão colaborativa no contexto das AEC's de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico.
	2. Identificar potencialidades e constrangimentos da supervisão colaborativa neste contexto.
	3. Compreender o papel do diário dialógico e da observação colaborativa na promoção do auto-conhecimento profissional e na regulação da prática educativa com vista ao desenvolvimento da autonomia dos alunos.
	4. Inferir princípios de actuação supervisiva e pedagógica para o ensino do Inglês no 1º ciclo que sejam potencialmente transferíveis para contextos de acção semelhantes.

FONTES DE INFORMAÇÃO	OBJECTIVOS DE ANÁLISE	DATA/PERÍODO
A. História de vida da investigadora e da professora (1ª entrada no diário colaborativo) (Anexo 2) + Ficha “Imaginar possibilidades da minha prática...numa só frase” (adaptada de Raya et al., 2007: 50) (v. Quadro 7)	A. Teorias práticas da investigadora e da professora relativamente ao processo de ensino-aprendizagem (prática pedagógica, processos reflexivos, supervisão colaborativa, etc.). - Enfoque no objectivo 3	Setembro de 2008
B. Diário colaborativo (investigadora/ professora) (Anexo 3)	B. Processo de desenvolvimento profissional da professora e desenvolvimento dos processos de co-regulação das práticas educativas. Levantamento de aspectos positivos e problemáticos da prática. - Enfoque nos objectivos 1, 2, 3 e 4	Desde Setembro de 2008 a Fevereiro de 2009
C. Notas de campo da investigadora. (Anexo 4)	C. Registo dos encontros/conversas com a professora e reflexão. - Enfoque nos objectivos 1 e 2	Desde Setembro de 2008 a Fevereiro de 2009
D. Registos da observação colaborativa. (Anexos 5 e 6) + Grelha “Negociação para a autonomia” (adaptado de Moreira, 1999: 85) (Anexo 1)	D. Reflexão sobre os resultados e procedimentos da observação colaborativa. - Enfoque nos objectivos 1, 2 e 3	Novembro de 2008 e Fevereiro de 2009
E. Fichas de auto-avaliação dos alunos.	E. Síntese das percepções dos alunos; confronto com as representações da professora e as suas reflexões no diário colaborativo. - Enfoque no objectivo 3	Novembro de 2008 e Fevereiro de 2009
F. Entrevista final à professora (vídeogravada). (Anexo 8)	F. Explicitar concepções e práticas da professora / Analisar de forma contrastiva as teorias-práticas iniciais e finais da professora / Inferir potencialidades e constrangimentos de práticas de supervisão colaborativa- Enfoque nos objectivos 2, 3 e 4	Março de 2009

A diversidade de fontes de informação foi um dos aspectos privilegiados neste estudo, tendo em conta a necessidade de triangulação, que, segundo Burton & Bartlett (2005: 28), “is likely to

appear as almost a natural process to practitioners who are used to considering different viewpoints and obtaining data from several sources in order more fully to understand particular incidents or aspects of their daily work". Por outro lado, pretendemos também "descobrir a teoria" através destes dados e resultados da informação, baseando-nos, para isso, nos princípios da *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967). Estes autores argumentam que o processo gerador de teoria deve basear-se nos dados recolhidos e que a maior parte dos conceitos e hipóteses advêm desses mesmos dados e são sistematicamente calculados e agrupados ao longo da investigação. A este respeito, Bogdan & Biklen (1994) referem que uma das principais características da investigação qualitativa é o facto de os seus investigadores tenderem a analisar os seus dados de forma indutiva, desenvolvendo, desta forma, uma *Grounded theory*.

" (os investigadores) não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (...) para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objecto de estudo, a direcção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos" (Bogdan & Biklen, op. cit.: 50).

Assim, este estudo contemplou fundamentalmente os procedimentos de codificação aberta e axial da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1990). Numa primeira fase foram colocadas questões que orientaram o estudo e que foram reformuladas ao longo do mesmo. A reformulação das questões exigiu um constante retorno aos dados, existindo uma evolução de questões abertas para questões progressivamente mais focalizadas. Depois, e seguindo os procedimentos de codificação aberta, os dados foram decompostos em unidades de análise e agrupados em categorias que resultaram de relações de similaridade entre conceitos associados a determinado fenómeno (Strauss & Corbin, op. cit., 65). O questionamento e a comparação sempre presidiram à categorização por nós elaborada e o movimento de "voltar atrás" foi uma constante com vista à saturação dos dados. De seguida, utilizámos o procedimento da codificação axial e reorganizámos os dados já conceptualizados com base no estabelecimento de ligações entre uma categoria e as suas subcategorias, utilizando, mais uma vez, o questionamento e a comparação (Strauss & Corbin, op. cit., 97). Este vaivém entre os dados e a análise obrigou a uma constante reformulação das categorias, sendo que sempre que aparecia uma nova categoria, ela era comparada com os dados já analisados e, se nova, outra reformulação da análise era efectuada.

Assim, as categorias dos dados foram agrupadas através de *procedimentos abertos* que emergiram fundamentalmente do próprio material recolhido num processo essencialmente indutivo (Esteves, 2006: 110), dado que se manteve em aberto quase até ao final da investigação:

“a categorização é passível de remodelações mais ou menos profundas à medida que novos dados vão sendo considerados, estabelecendo-se um percurso de vaivém do primeiro material à primeira formulação de categorias, à incorporação de mais material, à manutenção, ajustamento ou reformulação das categorias, e, assim, ciclicamente, até à inserção de todo o material estar feita” (ibidem).

É nesta perspectiva que nos centrámos e desenvolvemos o processo de recolha de dados recorrendo a *dados invocados* pela investigadora (fichas de auto-avaliação dos alunos) e a *dados suscitados* pela mesma (diário colaborativo, notas de campo, registos da observação colaborativa e entrevista conversacional), seguindo a tipologia dos dados sugerida por Van der Maren (1995, cit. por Esteves, ibidem).

São apresentados, de seguida, e com mais detalhe, os instrumentos e procedimentos de recolha de informação que, apesar de se encontrarem em diferentes secções, interligaram-se entre si ao longo do estudo.

5.1. O diário colaborativo

Como já referimos anteriormente, o registo do diário colaborativo consubstanciou-se em entradas/reflexões quinzenais feitas pela professora-participante, contendo essencialmente preocupações, dilemas e dúvidas acerca do auto-conhecimento profissional e da (falta de) autonomia dos alunos. As respostas/reflexões da investigadora procuraram esclarecer e/ou (re)equacionar os dilemas da professora com vista a desenvolver uma atitude crítico-reflexiva e emancipatória. O primeiro registo no diário tomou a forma de “história de vida” da investigadora e professora-participante. Foi ainda solicitado à professora-participante que reflectisse (imaginasse possibilidades) sobre a sua prática. Para isso, a professora preencheu a ficha “Imaginar possibilidades da minha prática...numa só frase” (v. Quadro 7). As restantes entradas foram reflexões livres e não-estruturadas, da iniciativa da professora e constituíram o mote para a agenda dos encontros informais e de pré- e pós-observação,

ou seja, o tema ou temas emergentes do diário eram o ponto de partida para estes encontros, apesar de a investigadora revelar flexibilidade na escolha da agenda. A redacção deste diário decorreu de Setembro de 2008 a Fevereiro de 2009.

Recorreu-se à análise das várias entradas que integraram o diário e, após várias remodelações, foram definidas as categorias, apresentadas no quadro 3, tendo em conta as questões/preocupações emergentes nas entradas da professora-participante e os objectivos que nortearam este estudo, nomeadamente a compreensão do papel do diário dialógico na promoção do auto-conhecimento profissional e na regulação da prática educativa com vista ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. Este quadro é final e é o resultado do processo de análise de codificação aberta (v. Anexo 9) baseado na Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1990).

Quadro 3 - Categorias de análise do diário colaborativo - entradas da professora

Categorias de Análise do diário colaborativo - entradas da professora	
Categorias	Subcategorias
1. Auto-conhecimento profissional e regulação da prática educativa	1.1. Mudança no/do pensamento
	1.2. Consciencialização de uma pedagogia da dependência
	1.3. Processos reflexivos - reflexão sobre/para a acção
	1.4. Mudança das práticas
	1.5. “Resistência” à mudança
	1.6. Consciencialização do isolamento do professor
	1.7. Consciencialização de uma pedagogia centrada no aluno
2. Autonomia dos alunos	2.1. Comportamento dos alunos
	2.2. Poder na sala de aula
	2.3. Participação
	2.4. Estratégias pedagógicas
3. Sentimentos da professora	3.1. Sentimentos negativos
	3.2. Sentimentos positivos
4. Impacto do processo de formação/supervisão	4.1. (Vantagens do) Trabalho colaborativo
	4.3. Potencialidades do diário dialógico

Da análise do quadro verifica-se que as categorias emergiram essencialmente tendo em conta uma tendência formativa/desenvolvimentista (categoria 1) e pedagógica (categoria 2). A professora manifestou amiúde a preocupação com questões que diziam respeito à distribuição do poder na sala de aula e a processos de reflexividade profissional, bem como à (falta) de autonomia dos alunos. Esta reflexão sistemática possibilitou chegar a conclusões acerca do papel do diário colaborativo enquanto estratégia fulcral na promoção e desenvolvimento do professor reflexivo e na (re)construção do seu conhecimento profissional, como iremos referir à frente. Por outro lado, emergiram também categorias relacionadas com os sentimentos da professora e com as consequências/impacto do programa de formação pelo qual passou.

Ao mesmo tempo, foram também analisados com rigor os comentários/reflexões da autora do estudo relativamente às entradas da professora. Procedeu-se a uma categorização dos comentários (v. Anexo 10), com base nas funções/papéis de Fenwick (2001: 41). O quadro 4 dá conta da categorização final efectuada e da explicitação de cada uma das funções/papéis.

Quadro 4 - Categorias de análise do diário colaborativo - comentários/reflexões da investigadora (inspirado em Fenwick, 2001: 41)

Categorias de Análise do diário colaborativo - comentários/reflexões da investigadora	
Funções/papéis dos comentários/reflexões	Explicitação
1. Consolar / ser “amiga crítica”	A respondente confirma e incentiva os interesses da diarista e refuta as suas “derrotas”, oferecendo, por vezes, outras visões sobre os assuntos.
2. Servir de espelho	A respondente reflecte os temas, imagens e questões abordados pela diarista.
3. Problematicar	A respondente coloca desafios e questões críticas, chamando a atenção para falhas no pensamento, aponta contradições ou comenta os pressupostos da diarista.
4. Supervisionar a aprendizagem	A respondente analisa, sintetiza e tira conclusões que emergem da escrita, podendo sugerir novas aprendizagens. Chama também a atenção para a mudança que se pode denotar ao longo do tempo.
5. Conceptualizar a acção	A respondente dá sugestões com base em conceitos teóricos e abstractos.
6. Avaliar o trabalho desenvolvido	A respondente faz referência ao programa de formação desenvolvido

Verifica-se que os comentários/reflexões da investigadora se centraram amiúde na função de suporte ou apoio com vista à confirmação ou encorajamento dos interesses da professora-diarista, apesar de assumirem também um papel mais “problematizador” e desafiador. É notório também que os seus comentários visam a conceptualização da acção e a análise e avaliação do programa de formação desenvolvido com a professora com vista a uma análise reflexiva da experiência.

5.2. As notas de campo

As notas de campo da investigadora (v. Anexo 4) funcionaram como uma preciosa ajuda a nível da cronologia das observações e reflexões efectuadas ao longo da investigação. Foi também possível datar, armazenar e organizar acontecimentos, ideias, dúvidas e sentimentos da investigadora. Tal como referem Campbell et al. (2004: 94),

“taking field notes as part of research is a recognised and well developed research method, adopted from ethnographic and anthropological research for use in educational settings (...) it is useful to get into the habit of dating and timing your observations and reflections in order to use them as evidence and provide a system for organising them”.

As notas de campo funcionaram como fio condutor de toda a acção e permitiram proteger a investigadora de possíveis desvios, uma vez que “os investigadores qualitativos protegem-se dos seus enviesamentos registando notas de campo detalhadas que incluem reflexões sobre a sua própria subjectividade” (Bogdan & Biklen, 1994: 68).

Este registo ocasional e não estruturado foi sempre efectuado após todos os encontros informais e de pré- e pós-observação com a professora-participante, permitindo triangular ideias, perspectivas e conclusões de todo o percurso investigativo.

Tal como Campbell et al. (2004), Vasconcelos (2006: 95) advoga a importância desta estratégia na investigação etnográfica tendo em conta que permite a anotação e o registo minucioso dos dados da observação e, neste estudo, esta estratégia tornou visível as reflexões da investigadora, funcionando como uma espécie de diário pessoal catártico e reflexivo.

5.3. Os ciclos de observação

A observação de aulas é, como vimos anteriormente, uma estratégia frequente no modelo da supervisão clínica, maximizando processos colaborativos, como condição facilitadora e encorajadora da acção pedagógica e do desenvolvimento profissional do professor, quer em formação inicial, quer em formação contínua. No entanto, é também uma das áreas mais problemáticas no campo da supervisão, uma vez que é necessário “entrar no espaço” do professor, podendo gerar medos e inseguranças por parte do mesmo; adicionalmente, surge associada a processos avaliativos e não formativos da formação profissional.

Não é comum vermos a observação colaborativa de aulas no actual panorama educativo português, nomeadamente em contexto de formação contínua. Como referimos anteriormente, este estudo contraria esta tendência, uma vez que se apoia em processos colaborativos na observação de aulas, seguindo o modelo de supervisão clínica. Tendo em conta este modelo, explanado no capítulo 1, neste estudo estruturámos dois ciclos de observação (colaborativa) clínica (figura 2), tendo em conta que defendemos a dimensão da colaboração como uma mais-valia em processos de formação e/ou supervisão. A colaboração, como vimos anteriormente, surge fortemente associada ao modelo da supervisão clínica, pressupondo o desenvolvimento e a implementação conjunta de aulas observadas e seguindo uma agenda e responsabilidade comuns.

Optámos pela terminologia defendida por Vieira (1993b: 42, 43) e escalonámos os dois ciclos de observação em três fases complementares: o encontro pré-observação, a observação de aulas e o encontro pós-observação. Os dois ciclos foram efectuados em Novembro de 2008 e Fevereiro de 2009.

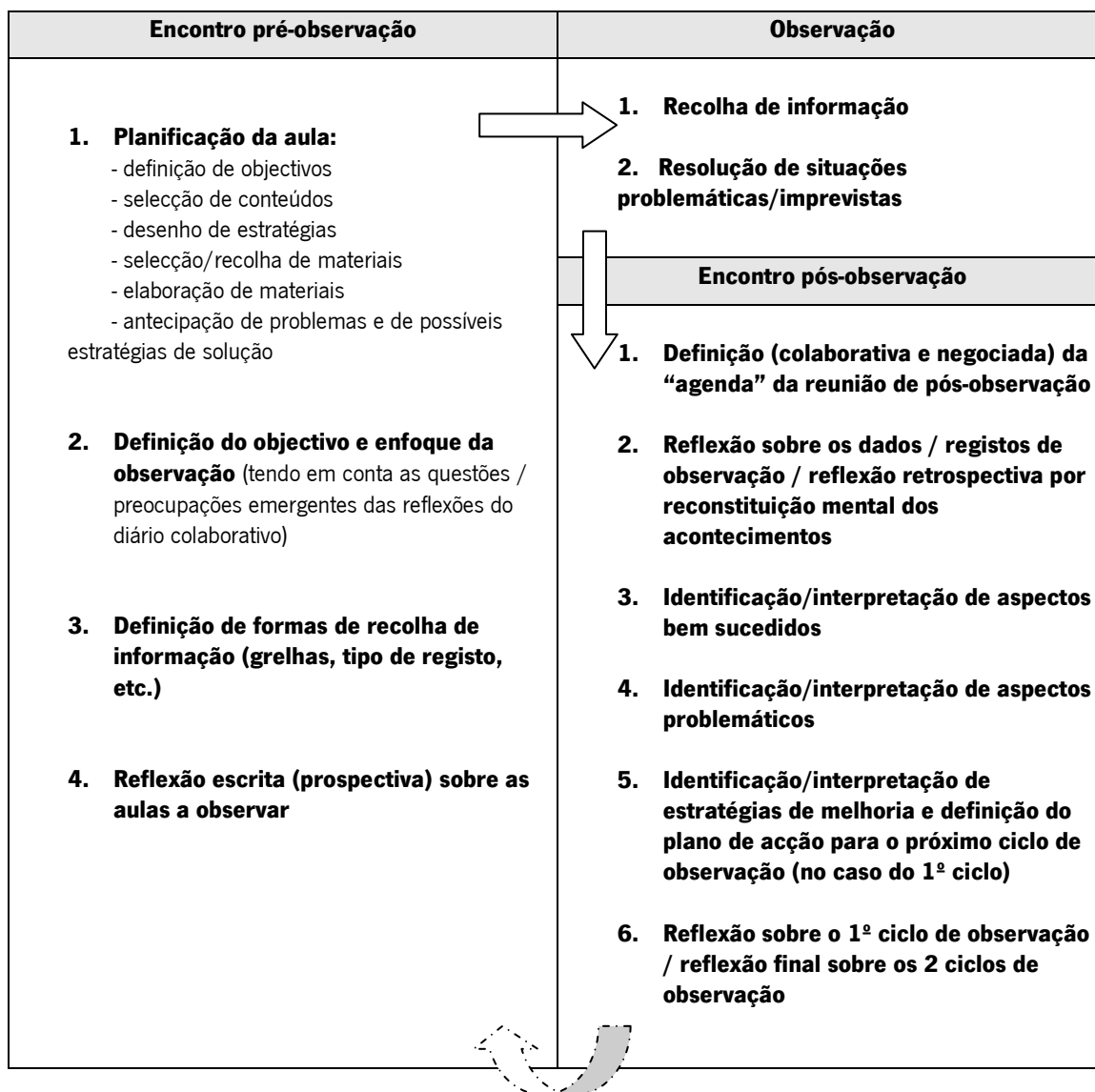
O enfoque das observações, as formas de recolha de informação das aulas e a agenda do encontro de pós-observação foram sempre negociadas e definidas colaborativamente com a professora. As observações foram realizadas “após a identificação de um problema” (v. Amaral et al., 1996: 112) ou problemas, emergente(s) do diário colaborativo, seguindo-se “a elaboração de um plano para a sua resolução” (ibidem).

A recolha da informação relativa a estes ciclos de observação colaborativa foi feita através das notas de campo da investigadora (nos encontros pré- e pós-observação) e através de registos não estruturados aquando da observação das aulas. O documento “Negociação para a autonomia”, adaptado de Moreira (1999: 85) (v. Anexo 1) foi também considerado no final do ciclo, a fim de se constituir como meio de avaliação e reflexão de todo o processo. É de salientar que este documento foi

discutido e negociado com a professora antes do início dos ciclos. Foram ainda tidas em conta as fichas de auto-avaliação entregues aos alunos no final de cada ciclo de observação.

Foram elaboradas reflexões prospectivas e retrospectivas que denunciaram medos/inseguranças e expectativas no primeiro caso, e aspectos bem sucedidos e/ou problemáticos, no segundo.

Figura 2 - O Ciclo de observação (colaborativa) clínica (adaptado de Paiva, et al., 2006: 85)



5.4. A entrevista final

Após os ciclos de observação clínica, foi realizada uma entrevista à professora, no dia 2 de Março de 2009, de orientação conversacional, sem prejuízo de uma prévia estruturação desenvolvida em termos de objectivos gerais e específicos (Estrela, 1994: 342) e com o intuito de se explicitarem concepções e práticas, analisar de forma contrastiva as teorias-práticas iniciais e finais da professora e inferir potencialidades e constrangimentos de práticas de supervisão colaborativa. Procedeu-se à videogravação desta entrevista e à sua transcrição na íntegra, a fim de analisar os enunciados da professora-participante e compará-los com o conteúdo das suas entradas no diário colaborativo.

O quadro 5 constitui o guião da entrevista realizada. Adoptámos, embora com algumas adaptações, o exemplo de entrevista ao professor de Estrela (op. cit.: 343-345).

Quadro 5 - Guião da entrevista

OBJECTIVOS GERAIS:			
1º Analisar de forma contrastiva as teorias-práticas iniciais e finais da professora. 2º Inferir potencialidades e constrangimentos de práticas de supervisão colaborativa.			
Objectivos específicos	Dimensões	Sub-dimensões	Questões/enunciados
A. Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada	Ø	Ø	Referir que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho / assegurar o carácter confidencial das informações prestadas.
B. Recolher dados para uma caracterização da opinião da professora sobre o programa de formação desenvolvido	- Estratégias de Formação	- sensibilização inicial + encontros informais - diário colaborativo - ciclos de observação	- Agora que os ciclos de observação e a construção do diário colaborativo terminaram, qual é a sua opinião relativamente às vantagens e desvantagens da construção do diário colaborativo? E dos ciclos de observação colaborativa? O que mudou relativamente às ideias que tinha inicialmente?
C. Recolher dados acerca das percepções da professora sobre as implicações do programa de formação no processo de desenvolvimento profissional	- Auto-conhecimento profissional e regulação da prática educativa	- Colaboração - Questionamento da acção - Consciencialização - Mudança das práticas / pensamento	- Que potencialidades e/ou constrangimentos enumeraria para o processo reflexivo e colaborativo pelo qual passou? O que mudou relativamente às ideias que tinha inicialmente?

D. Recolher dados sobre a evolução e desenvolvimento do processo de E/A	- Aprendizagens dos alunos	- Manutenção da ordem na sala de aula - Participação /comportamento dos alunos - Papéis pedagógicos - Poder na sala de aula	- Que alterações decorreram no processo E/A após o desenvolvimento de processos reflexivos e colaborativos? O que mudou relativamente às ideias que tinha inicialmente?
E. Recolher dados sobre possíveis implicações futuras na prática da professora	- Auto-conhecimento profissional e regulação da prática educativa e aprendizagens dos alunos	- Colaboração - Questionamento da acção - Consciencialização - Mudança das práticas / pensamento - Manutenção da ordem na sala de aula - Participação /comportamento dos alunos - Papéis pedagógicos - Poder na sala de aula	- Quais são as implicações /consequências deste trabalho conjunto? Em que medida pode este estudo alterar as suas práticas futuras? De que forma? Quais são as implicações para o processo E/A?
F. Recolher dados sobre possíveis sugestões/críticas da professora	- Que críticas e/ou sugestões quer acrescentar?

Apesar de elaborarmos um guião, o mesmo foi suficientemente flexível, permitindo que a conversa fluísse e dando espaço ao entrevistado para livremente expor as suas ideias, opiniões e sentimentos.

A análise da transcrição da entrevista obedeceu também à Grounded Theory, criando-se, para isso, e numa fase inicial, quadros de categorias com base na codificação aberta (v. Anexo 11), que fizeram emergir categorias de análise rigorosa dos enunciados e que se apresentam no quadro 6.

Quadro 6 - Síntese das categorias e subcategorias de análise da entrevista

Categorias de análise da entrevista	
Categorias	Subcategorias
1. Vantagens e desvantagens da construção do diário colaborativo	1.1. Reflexão sobre / na / para a acção
	1.2. Mudança no/do pensamento e das práticas
	1.3. Dialogicidade /feedback
	1.4. Falta de tempo/disponibilidade
2. Vantagens e desvantagens da observação colaborativa	2.1. Co-regulação das práticas / Trabalho colaborativo
	2.2. Estabelecimento de uma “amizade crítica”
	2.3. Falta de tempo/disponibilidade

3. Impacto do processo de formação/supervisão no auto-conhecimento profissional e regulação da prática educativa	3.1. Consciencialização das teorias-práticas
	3.2. Mudança no/do pensamento
	3.3. Mudança das práticas
	3.4. “Resistência” à mudança
	3.5. Quebra do isolamento do professor
4. Impacto do processo de formação/supervisão nas aprendizagens dos alunos	4.1. Poder na sala de aula
	4.2. Consciencialização de uma pedagogia centrada no aluno
5. Sugestões/críticas	5.1. Transferabilidade e continuidade das estratégias supervisivas
	5.2. Falta de tempo/disponibilidade

6. Critérios de qualidade do estudo

Desde o início do estudo preocupámo-nos com a ética na nossa investigação. Para isso, permitimos que o nosso texto deixasse transparecer uma “polifonia de vozes” (de Laine, 2000, cit. por Lima, 2006: 133), e uma *reciprocidade assimétrica* que implicou a aceitação “de que existem aspectos característicos da posição das outras pessoas que nós não compreendemos, mas sobre os quais desejamos colocar questões e produzir entendimentos e interpretações” (Lima, 2006: 135). Em todos os momentos assumimos uma postura séria e respeitosa para com os participantes envolvidos no estudo e estivemos atentos às questões do anonimato e da confidencialidade. Por outro lado, tentámos agir sempre de uma forma auto-reflexiva, revendo continuamente os nossos próprios valores e a forma como condicionamos o modo de abordar os fenómenos que estudámos e as decisões a seu respeito (Simon & Usher, 2000, cit. por Lima, op. cit.: 156).

Foram considerados cinco critérios metodológicos com o objectivo de elevar o grau de qualidade do estudo: consistência, plausibilidade, credibilidade, transferabilidade e rigor ético (Vieira, 1998: 205). Estes critérios de qualidade foram operacionalizados através da triangulação de dados e confronto de percepções, negociação de decisões e procedimentos, documentação exhaustiva do

estudo, explicitação da relação dados-contexto, confidencialidade, respeito, explicitação da informação e autenticidade (ibidem).

No capítulo seguinte passaremos à apresentação e análise da informação recolhida tendo em conta os objectivos que nortearam este estudo e os princípios que a ele subjazem.

CAPÍTULO 3 - Apresentação e análise da informação

Introdução

No presente capítulo são apresentados e analisados os dados obtidos no estudo empírico. Toda a informação recolhida através dos procedimentos metodológicos descritos, é aqui interpretada e analisada. São também apresentados resultados parcelares relativamente aos objectivos definidos para este estudo, que se relembram aqui:

1. Desenvolver práticas de supervisão colaborativa no contexto das AEC's de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico.
2. Identificar potencialidades e constrangimentos da supervisão colaborativa neste contexto.
3. Compreender o papel do diário dialógico e da observação colaborativa na promoção do auto-conhecimento profissional e na regulação da prática educativa com vista ao desenvolvimento da autonomia dos alunos.
4. Inferir princípios de actuação supervisiva e pedagógica para o ensino do Inglês no 1º ciclo que sejam potencialmente transferíveis para contextos de acção semelhantes.

Serão, assim, apresentados e comparados neste capítulo os resultados da análise das onze entradas no diário colaborativo da professora e respectivos comentários da investigadora, que decorreram de Setembro de 2008 a Fevereiro de 2009, bem como os dois ciclos de observação realizados em Novembro de 2008 e Fevereiro de 2009. Por fim, é apresentada a análise da entrevista vídeo gravada efectuada à professora em Março de 2009. As notas de campo registadas pela investigadora ao longo de todo o estudo serão também utilizadas com vista a uma melhor compreensão e análise dos resultados obtidos. Do cruzamento de todos os dados, procura-se responder às questões levantadas no capítulo anterior:

1ª questão:

- Qual é o impacto da supervisão colaborativa nos processos de construção de conhecimento profissional (formação e pedagogia) da investigadora e professora?

2ª questão:

- Que constrangimentos e/ou vantagens estão associados ao desenvolvimento de estratégias de supervisão colaborativa num contexto de ensino-aprendizagem de Inglês no 1º ciclo?

Por outro lado, as teorias práticas iniciais da professora, emanadas dos encontros informais, da sua “história de vida” (anexo 2), da ficha “Imaginar possibilidades da minha prática... numa só frase” (adaptado de Raya et al., 2007: 50) e das primeiras entradas no diário são analisadas e comparadas com as evidenciadas no final do programa de formação efectuado (aquando da entrevista).

Passemos então à apresentação e análise de toda a informação recolhida através das diferentes estratégias e fontes utilizadas.

1. Sensibilização da professora

Tendo em conta que importava, numa primeira fase, conhecer o sistema apreciativo e os esquemas conceptuais da professora acerca do seu desempenho e as suas teorias em relação ao processo ensino-aprendizagem (da língua estrangeira) e a processos supervisivos, a investigadora optou por realizar alguns encontros informais com a mesma a fim de aferir as suas teorias práticas e criar uma base comum de entendimento que fosse facilitadora do trabalho colaborativo. Destes encontros resultaram notas de campo da investigadora (v. Anexo 4), que resumiam as ideias centrais emanadas das conversas informais tidas aquando destes encontros. A construção de uma amizade crítica foi-se desenvolvendo tendo sempre por base os princípios que subjaziam ao programa de formação, nomeadamente, e nesta primeira fase, a *partilha de experiências, a negociação, a colaboração, a autenticidade, a disponibilidade e a abertura a novas perspectivas*. As notas de campo da investigadora espelham bem todo este processo inicial:

Hoje estive reunida com a M. Depois de lhe ter facultado o meu projecto de investigação e de ter explicado em linhas gerais o objectivo do meu estudo, surgiu este encontro informal. Eu, algo expectante, e a M. à espera de mais informação sobre todo o processo. Globalmente, falei sobre o plano de trabalho e introduzi alguns conceitos-chave que me parecem importantes e a reter perante o futuro trabalho com que nos deparamos: reflexão, diário colaborativo, supervisão clínica, observação de aulas (colaborativa)...

Reafirmei a colegialidade subjacente a todo o programa e o confronto e (re)construção de conhecimento que me parecem basilares em todo o meu trabalho. Depois ouvi; ouvi a M. sem sobressaltos e ansiedades. Queria ouvir tudo o que tinha para me dizer: os seus medos, as suas expectativas, as suas dúvidas...

(Notas de campo, 26 de Setembro de 2008)

Nunca foi nosso objectivo enveredar por uma formação específica da professora em investigação. Esta fase inicial permitiu compreender e clarificar o trabalho a desenvolver e criar uma base de negociação entre a professora e a investigadora. Tal como refere Vieira (1998: 353), “elevar o grau de confiança dos professores deve ser um dos objectivos de qualquer programa de formação profissional que implique o questionamento de concepções e práticas anteriores”. Foi também possível inferir as teorias práticas da professora, tendo em conta as questões por si levantadas, nomeadamente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem e especificamente à autoridade do professor na sala de aula:

A M. considera que as suas aulas se centram muito em si e os alunos pouco têm a dizer relativamente à escolha de matérias, materiais, estratégias, etc.

(Notas de campo, 26 de Setembro de 2008)

Por outro lado, foi notória a preocupação da professora em relação às aulas observadas:

A grande preocupação da M. baseia-se na observação de aulas, porque, e tal como referiu, “desde o ano de estágio não tenho ninguém a assistir às minhas aulas”. Este aspecto assustou um pouco a M. Tentei esclarecer que esta observação iria fundamentar-se num ciclo de pré-observação, observação e pós-observação. Reiterei a ideia de que toda a planificação das aulas iria ser feita numa base de trabalho colaborativo e não com um intuito avaliativo. Acho que consegui “acalmar” um pouco a ansiedade da M.... veremos!

(Notas de campo, 26 de Setembro de 2008)

Dos primeiros encontros surge a proposta da construção da primeira entrada no diário colaborativo em forma de “história de vida” e do preenchimento da grelha “Imaginar possibilidades da minha prática...numa só frase” (adaptado de Raya et. al., 2007: 50), que a seguir descrevemos em pormenor.

2. “História de vida” e “Imaginar possibilidades da minha prática... numa só frase”

A primeira entrada no diário colaborativo tomou a forma de “história de vida” da professora (Anexo 2) e através dela foi possível inferir as perspectivas e ideais da vida profissional desta. Por outro lado, a investigadora descreve, à semelhança da entrada da professora, a sua história de vida, dando ênfase à sua carreira profissional, enfatizando o papel das organizações, acontecimentos marcantes e outras pessoas com influências significativas na moldagem das definições de si própria e das suas perspectivas sobre a vida (Bogdan e Biklen, 1994: 93). Esta primeira entrada da investigadora não contempla directamente qualquer comentário ou reflexão à narrativa da professora-participante, sendo que não é relevante construir um quadro de categorias e efectuar qualquer tipo de análise. Esta “história de vida” da investigadora surge como um desvendar de si própria, permitindo potencializar/fortalecer a “amizade crítica” (Day, 2001: 79) esperada entre esta e a professora participante no estudo.

Torna-se evidente na história de vida da professora a influência exercida por algumas pessoas, nomeadamente alguns professores, que determinaram, por exemplo, a sua opção pelo ensino de Inglês. Afirmar a professora:

“A professora de Inglês despertou-me o gosto por uma língua que já me tinha despertado a curiosidade através da televisão que eu tanto gostava (e gosto!) de ver. A sua exigência e competência fizeram-me apaixonar pelo Inglês, o que me levou no 6º ano a ingressar num curso de Inglês paralelamente à escola.”

(História de vida da professora, 19 de Setembro de 2008)

Por outro lado, é também notória a consciencialização do processo de construção profissional, que considera inacabado e a construção da identidade num eixo passado, presente, futuro:

“Quero trabalhar, quero ter uma família, quero aprender, quero preservar as recordações que tenho e quero ser memorável para as pessoas que interessam”

“... apesar de olhar sempre para a frente, nunca esqueço o que ficou para trás.”

(História de vida da professora, 19 de Setembro de 2008)

A história de vida surge neste contexto como um instrumento precioso no desenvolvimento da auto-confiança e na comunicação e colaboração entre a professora e a investigadora, uma vez que,

como já referimos, a investigadora elaborou igualmente a sua história de vida, enviando-a posteriormente à professora.

Nesta fase, era ainda notória alguma insegurança e receio por parte da professora; no entanto, e ao longo do programa de formação, “podemos afirmar que se caminhou de uma relação bastante dirigida pela investigadora, embora fortemente centrada na professora, para uma relação bastante marcada pela *interacção* entre ambas” (Vieira, 1998: 356).

Ainda nesta primeira fase, e com vista a um conhecimento e aprofundamento das teorias práticas da professora, a mesma foi convidada a preencher a ficha “Imaginar possibilidades da minha prática... numa só frase” (quadro 7). Da análise das suas respostas é possível concluir que os enunciados da professora incidiam na (falta) de processos reflexivos, na autoridade do professor, no comportamento dos alunos, na autonomia do aluno e na (parca) utilização da língua estrangeira.

Quadro 7 - “Imaginar possibilidades da minha prática... numa só frase” (adaptado de Raya et. al., 2007: 50)

Imaginar possibilidades da minha prática... numa só frase - 30/09/2008		
O meu ideal (o que devia ser)	A realidade: acção e constrangimentos (o que é)	Possibilidades (o que pode ser)
A minha prática devia ser mais pré e pós-reflexiva, devia visar a autonomia do aluno e ser exclusivamente em língua estrangeira.	A minha prática acaba por ser centrada nas minhas escolhas, sem grande opção por parte dos alunos e muitas vezes cedo à tentação de utilizar a língua materna para não gerar confusão na sala de aula.	Se tiver em consideração uma reflexão pessoal e interpessoal (com os alunos) sobre as minhas práticas, se esquecer que sou portuguesa e descobrir a solução para o mau comportamento a minha prática poderá não ser perfeita mas, pelo menos, sofrer uma melhoria.

Podemos desta forma concluir que a professora reconhece nesta fase inicial uma postura centrada nas suas escolhas e uma prática que contempla pouco processos reflexivos.

3. O diário colaborativo

O desenvolvimento deste estudo teve como principal instrumento o diário colaborativo, desenhado em entradas quinzenais e com o objectivo de promover processos reflexivos, o auto-conhecimento profissional e a regulação da prática educativa. Foi dada total liberdade de escolha à professora nos assuntos que queria ver explanados e, desta forma, as suas entradas eram da sua inteira responsabilidade e opção. As entradas da professora eram enviadas à investigadora via correio electrónico (e-mail) a fim de serem comentadas.

A dialogicidade estabelecida entre investigadora e professora permitiu reflectir conjuntamente sobre o passado-presente-futuro, maximizando as possibilidades de resolução de impasses, problemas ou dúvidas e favorecendo um espaço de troca de experiências e perspectivas alternativas.

3.1. As entradas da professora

O diário (v. Anexo 2) teve início no dia 19 de Setembro de 2008 com a “história de vida” da professora. Depois, seguiram-se mais dez entradas (v. Anexo 3), terminando este “diálogo” no dia 21 de Fevereiro de 2009, com a última entrada, antecedendo a entrevista e o final do programa de formação desenvolvido.

As entradas quinzenais da professora veicularam diferentes enfoques de reflexão, nomeadamente constrangimentos da prática lectiva, processos de consciencialização e o papel dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. As categorias que emergiram da análise destas entradas (quadro 8) espelham diferentes preocupações da professora: o auto-conhecimento profissional e a regulação da prática educativa, a autonomia dos alunos, os seus sentimentos e emoções e o impacto do processo de formação/supervisão nas suas teorias práticas. Realçamos novamente o facto de estas entradas serem da inteira responsabilidade da professora e, apesar de considerarmos que os encontros informais influenciaram as suas opções, não podemos afirmar que as entradas foram exclusivamente o reflexo do programa de formação por nós desenvolvido, mas sim, o desvelar de preocupações sentidas na sua prática diária. É também de referir que a professora tinha a possibilidade de responder ao comentário da investigadora, ou seja, fazer mais do que uma entrada,

concordando ou refutando os comentários da investigadora; no entanto, só o fez uma única vez no dia 20 de Outubro de 2008.

A fim de analisar as dez entradas da professora, recorreu-se a grelhas para apresentação e categorização emergente e indutiva dos registos efectuados (v. Anexo 9), elaborando-se, posteriormente, o quadro-síntese das categorias e subcategorias das entradas da professora (quadro 8).

Da leitura sequencial das entradas verifica-se, em primeira mão, a incidência da subcategoria “processos reflexivos - reflexão sobre/para a acção”, que surge em sete das dez entradas e que denota uma preocupação com a necessidade de reflectir acerca da sua prática.

Os seguintes exemplos dão conta desta preocupação constante por parte da professora, comprovando a necessidade de elevar a sua reflexividade profissional:

“Esta semana dei por mim a reflectir na minha prática pedagógica sob o ponto de vista da existência ou não da autonomia do aluno na sala de aula.”

(18/10/2008)

“Agora que o primeiro período está a terminar, consigo olhar para trás e reflectir sobre o que aconteceu nos últimos três meses.”

(13/12/2008)

“Já não me lembrava de reflectir tanto sobre o que faço desde o ano de estágio.”

(21/02/2009)

A tomada de decisões e a participação dos alunos são também uma constante ao longo da construção do diário, verificando-se uma incidência em cinco entradas. No início, é notória a preocupação da professora relativamente à passividade dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, e mais tarde, verifica-se uma vontade de os envolver e encorajar a participarem neste processo, como se pode constatar nos seguintes exemplos:

“A verdade é que os alunos continuam a ser extremamente passivos neste processo de ensino-aprendizagem, em (grande) parte por culpa do professor.”

(18/10/2008)

Quadro 8 - Síntese das categorias e subcategorias do diário colaborativo - entradas da professora

Categorias	Subcategorias	2008						2009			
		30/09	18/10 20/10	31/10	11/11	22/11	13/12	09/01	22/01	07/02	21/02
1. Auto-conhecimento profissional e regulação da prática educativa	1.1. Mudança no/do pensamento				X		X		X		
	1.2. Consciencialização de uma pedagogia da dependência		X	X							
	1.3. Processos reflexivos - reflexão sobre/para a acção	X	X	X			X	X	X		X
	1.4. Mudança das práticas		X				X				X
	1.5. “Resistência” à mudança						X				X
	1.6. Consciencialização do isolamento do professor				X				X		
	1.7. Consciencialização de uma pedagogia centrada no aluno					X	X			X	
2. Autonomia dos alunos	2.1. Comportamento dos alunos	X	X							X	
	2.2. Poder na sala de aula	X	X	X							
	2.3. Participação		X	X		X		X		X	
	2.4. Estratégias pedagógicas		X	X							
3. Sentimentos da professora	3.1. Sentimentos negativos	X	X								
	3.2. Sentimentos positivos				X						
4. Impacto do processo de formação/supervisão	4.1. (Vantagens do) Trabalho colaborativo				X		X		X	X	X
	4.2. Potencialidades do diário dialógico								X		

“Neste ciclo, tentei encorajar e incentivar mais os alunos e levá-los a ter uma atitude mais reflexiva.”

(07/02/2009)

Em termos evolutivos, e pela leitura do quadro 8, verifica-se que a subcategoria “mudança no/do pensamento” é mais visível a partir de Novembro, bem como a “consciencialização de uma pedagogia centrada no aluno”, o que denota por parte da professora uma necessidade de correcção e mudança através do próprio processo reflexivo sempre presente ao longo de todas as entradas, como destacámos anteriormente. Esta evolução demonstra que as percepções da professora tornam-se mais favoráveis a uma pedagogia mais centrada nos alunos. Os seguintes excertos exemplificam esta consciencialização e mudança:

“No entanto, confesso que estou a tornar-me fã deste tipo de ensino, se bem que não é o caminho mais fácil e nem sempre é possível implementá-lo.”

(22/11/2008)

“O caminho percorrido ao longo destes meses foi sem dúvida positivo. Aprendi muito, consciencializei-me que não sou detentora da única verdade na sala de aula e comecei a centrar um pouco mais a aula no aluno. Estes dois ciclos de observação permitiram-me tomar consciência das minhas atitudes e repensar o papel do professor e do aluno na sala de aula.”

(07/02/2009)

Em contrapartida, a “consciencialização de uma pedagogia da dependência” surge nas primeiras entradas, denotando que a professora admite ceder a este tipo de prática pelo seu facilitismo e “conforto”:

“Depressa cheguei à conclusão que de facto as minhas aulas centram-se nas minhas decisões e embora promova o trabalho em grupo, a verdade é que é de mim que partem todas as direcções a serem seguidas pelos alunos.”

“Confesso que me envergonho um pouco por ter cedido a este tipo de pedagogia centrada no professor...”

(18/10/2008)

“Sinto que apenas aulas muito direccionadas e extremamente focadas na utilização do quadro têm algum proveito e poupam a minha saúde.”

(20/10/2008)

“Deixo-me levar pelo facilitismo e os alunos nem notam.”

(31/10/2008)

Relativamente à “mudança das práticas”, é curioso verificar a evolução nas três entradas nas quais esta subcategoria emerge. Inicialmente a professora revela a vontade de alterar a sua acção:

“Vou experimentar falar com eles sobre as suas escolhas na aprendizagem, nas estratégias, nos materiais.”

(20/10/2008)

Mais tarde reconhece a necessidade dessa mudança:

“Creio que percorri um caminho curioso na medida em que, em tão pouco tempo consegui aperceber-me que ao longo dos últimos anos nunca tinha parado para reflectir e que era necessário mudar algumas práticas.”

(13/12/2008)

E, no final do programa de formação, afirma a sua percepção de mudança:

“Eu mudei e estou progressivamente a propor mudanças à turma.”

(21/02/2009)

Apesar de tudo, a professora manifesta também alguma “resistência” a esta mudança, mas, ao mesmo tempo, tenta contrariá-la com esforço e perseverança:

“Se trabalhei assim durante algum tempo, não é de um dia para o outro que mudarei. Contudo, não será o esforço o mais importante?”

(13/12/2008)

Esta “resistência” surge também associada, segundo a professora, à própria atitude dos alunos:

“A mudança nunca é rápida ou total e isso é muitas vezes patente até na recepção por parte da turma.”

(21/02/2009)

A consciencialização do isolamento do professor é também visível em duas entradas, sendo que a própria professora admite fazer parte desta tendência:

“Cada professor passa o dia dentro da sua sala de porta fechada, com a sua turma, no seu mundo. Apesar de nos pedirem sempre para trabalharmos em torno da interdisciplinaridade, a verdade é que cada um olha para o seu “umbigo” e trabalha sozinho. Contra mim falo.”

(11/11/2008)

Relativamente à categoria relacionada com a autonomia dos alunos, verifica-se a emergência de reflexões direccionadas para o (mau) comportamento dos alunos, a distribuição de poder na sala de aula, a participação dos alunos e a utilização de diferentes estratégias pedagógicas por parte da professora. O enfoque atribuído ao comportamento dos alunos nas duas primeiras entradas difere da penúltima entrada, uma vez que no início a professora revela desconforto e desagrado face às atitudes dos alunos na sala de aula e no final, por outro lado, descreve o burburinho normal das crianças, tendo em conta a presença da investigadora nas aulas observadas. Veja-se a diferença entre a entrada em Setembro e depois em Fevereiro:

“Este é apenas um caso extremo porque todos os dias somos confrontados com os meninos e meninas que não sabem simplesmente *estar*.”

(30/09/2008)

“Em termos de comportamento, notei mais agitação do que habitualmente (...) Eles sentem-se muito à vontade com os colegas e com a professora, o que os leva a conversar um pouco mais, mas acatam as decisões da professora sem grande reclamação, pois têm consciência das suas atitudes menos positivas na sala de aula.”

(07/02/2009)

A questão da distribuição do poder na sala de aula surge somente nas primeiras três entradas, por isso, e ao longo da construção deste diário, esta premissa deixa de ser visível, o que pode denunciar a preocupação com outras questões, como por exemplo, a consciencialização de uma pedagogia centrada no aluno, como vimos anteriormente, e como consequência, a mudança no/do pensamento e das práticas. Nestas primeiras três entradas a professora faz referência a uma pedagogia tradicional baseada na dependência do professor, na sua autoridade e denuncia também alguma dificuldade em ultrapassar a tradição de ensino centrado no professor e uma habituação fácil à dependência. Vejam-se os seguintes exemplos:

“Ainda sou do tempo em que o professor era aquele que ensinava e impunha respeito. Ai de quem ousasse levantar a voz ou tentar ser engraçadinho. Na verdade, nunca ninguém na minha turma tentou.”

(30/09/2008)

“A verdade é que me está a custar criar actividades que dêem a voz aos alunos porque dou sempre por mim a decidir tudo.”

(31/10/2008)

É também notória a preponderância de sentimentos negativos no início da construção do diário, que vão esmorecendo e dando lugar a outro tipo de emoções e sentimentos mais esperançosos e positivos. Veja-se o contraste nestes dois excertos de diferentes entradas:

“Frustração! Revolta! Estas são as palavras que descrevem o meu estado de espírito no final de mais um dia de trabalho.”

(30/09/2008)

“Hoje estou feliz!”

(11/11/2008)

É de realçar o facto de a professora fazer um único registo em forma de metacomentário centrado na escrita do diário e que surge numa das últimas entradas e para o final do programa de formação. Este metacomentário aponta para a construção da “amizade crítica”, um dos objectivos a atingir no programa de formação/supervisão por nós realizado:

“Confesso que o facto de partilharmos as nossas ideias no diário colaborativo aproximou-nos mais e pôs-nos mais à vontade para partilharmos ideias.”

(22/01/2009)

Julgamos que um dos aspectos mais importantes a reter nesta análise e interpretação é o facto de a professora dar muita importância ao trabalho colaborativo como uma das principais consequências do processo de formação/supervisão desenvolvido. As vantagens por si enumeradas apresentam maior incidência no final do programa e a professora sugere mesmo a continuidade do trabalho (colaborativo) desenvolvido, com vista à alteração de práticas menos correctas. A professora aponta como principais consequências/vantagens a reflexividade, a consciencialização da participação dos alunos na sua aprendizagem, a segurança de poder contar com “o outro”. Vejamos os seguintes exemplos:

“Agora trabalho em equipa e sei que posso contar com as colegas, reflicto no que faço, tento encontrar soluções para as dificuldades e tenho consciência que os alunos devem ter uma palavra a dizer em todo este processo”.

(13/12/2008)

“Seria importante continuar este trabalho colaborativo para que mais alterações pedagógicas positivas substituíssem as práticas menos correctas, ou pelo menos não tão correctas, que muitos professores cometem por não estarem despertos para esse facto.”

(07/02/2009)

“Outro aspecto positivo é a própria colaboração em si. A meu ver a parceria para realizar um trabalho deste género é muito importante e o bom resultado depende disso.”

(21/02/2009)

3.2. Os comentários/reflexões da investigadora

Todas as entradas da professora no diário colaborativo obtiveram um feedback em forma de comentário/reflexão por parte da investigadora. As categorias emergentes da leitura destes comentários/reflexões podem ser visualizadas no quadro 9. Da análise deste quadro verifica-se que os comentários da investigadora se caracterizaram fundamentalmente por um reforço positivo e estimulador face às ideias e interesses manifestados pela professora, uma vez que ao longo de todo o percurso de formação/supervisão, o seu discurso é marcado pelo seu papel de “amiga crítica”, ao incentivar os interesses da professora/diarista, oferecendo também outras visões sobre os assuntos e refutando as suas “derrotas”. Esta atitude persegue um dos objectivos enunciados na metodologia por nós adoptada no programa de formação que tinha a ver directamente com o estabelecimento de uma “amizade crítica” entre a investigadora e a professora. Vejamos alguns exemplos que confirmam esta tendência:

“Eu também sou do tempo em que ao ouvir a voz do professor tremia e reprimia o meu mais profundo ser.”

(30/09/2008)

“O facto de ter cedido à tentação de se “acomodar” a uma pedagogia centrada no professor não a deve deixar envergonhada! O facto de já estar a reconhecer que o faz, é já uma grande vitória! Já venceu uma batalha! E progressivamente vai, com toda a certeza, vencer outras mais.”

(18/10/2008)

“Desta vez sinto no seu discurso mais optimismo e vontade. Vontade de ver o lado “colorido” das coisas. Apesar de hoje ser o Dia de Halloween, a cor de eleição não é, tal como a data, o preto! Ainda bem.”

(31/10/2008)

Quadro 9 - Síntese das categorias do diário colaborativo - comentários/reflexões da investigadora

<div> <div></div> <div>Datas</div> <div></div> </div> <div> <div></div> <div></div> <div>Categorias</div> </div>	2008						2009			
	30/09	18/10	31/10	11/11	22/11	13/12	09/01	22/01	07/02	21/02
1. Consolar / ser “amiga crítica”	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2. Servir de espelho	X		X				X			X
3. Problematicar	X	X					X	X		
4. Supervisionar a aprendizagem	X	X	X	X	X	X	X			
5. Conceptualizar a acção	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
6. Avaliar o trabalho desenvolvido				X		X		X	X	X

“A M. está com vontade de mudar e apesar de referir que a mudança não é fácil e rápida, aos poucos está a pensar no que fez, faz e irá fazer. Ótimo!”

(13/12/2008)

“A sua proposta de alargamento desta experiência a outros colegas parece-me aliciante... Temos que falar nas reuniões!”

(21/02/2009)

A categoria “servir de espelho” persegue um pouco esta função encorajadora e de incentivo, já que a investigadora/respondente reflecte os temas, imagens e questões abordados pela professora/diarista, assumindo uma postura quase solidária e reconstrutiva da sua própria “história”:

“Não quero com isto dizer que existem certezas absolutas e inabaláveis, até porque, tal como a M., também eu já fui confrontada com este tipo de situações problemáticas na sala de aula.”

(30/09/2008)

“Também para mim foi possível partilhar teorias e práticas com vista à (des)(re)construção do meu pensamento e acção profissionais. Também eu revi as minhas atitudes e decisões na sala de aula. Também eu reflecti, também eu aprendi...”

(21/02/2009)

Verifica-se também que a categoria “conceptualizar a acção” é uma constante ao longo dos dez comentários da investigadora, o que denota a sua preocupação em se afastar um pouco da descrição da experiência e fazer emergir o conhecimento teórico e conceptual com base na análise reflexiva e no domínio do conhecimento documental:

“Until students experience lively participation, mutual authority, and meaningful work, they will display depressed skills and knowledge, as well as negative emotions. Teachers will be measuring and reacting to an artificially low picture of student abilities” (Shor, 1992).

Tal como Shor, acredito que a participação efectiva dos alunos no processo ensino-aprendizagem através de experiências activas na sala de aula e que os permita ter uma compreensão reflexiva, pode encorajá-los a desenvolver os seus níveis cognitivos e de confiança.”

(30/09/2008)

“...Um aluno perguntou: Professor, o sumário é para escrever a azul ou a vermelho? - Decide tu meu rapaz, a escolha é tua. - foi o que lhe respondi.

-Nas outras disciplinas, eu escrevo o sumário a vermelho e o resto a azul. - replicou o moço. Em cinco anos de escolaridade, não conseguiram ensinar a este rapaz se deverá escrever a azul ou a vermelho. A escola fez um trabalho notável neste aluno: tem boas notas, é bem comportado (não perturba a aula, nem faz perguntas sobre as matérias). Mas,

se a escola não lhe ensinou a decidir entre o azul e o vermelho, o que irá ele fazer, quando tiver que tomar decisões? Telefonará ao professor?...”

José Pacheco
Escola da Ponte - Vila das Aves
(In *A página da educação*, Maio 2007)

Por si só, este excerto do artigo de José Pacheco era suficiente para dizer aquilo que quero. Mas não. Quero dizer mais. Quero dizer-lhe mais. Desta vez sinto no seu discurso mais optimismo e vontade.”
(31/10/2008)

“Ao ler as suas palavras, lembrei-me de imediato de uma frase de Johnson et al. “sink or swim together”, retirada da obra *Circles of learning*, 1984. E assim é. Temos que obrigatoriamente “nadar” juntos para não nos “afogarmos”. Para não nos afogarmos na solidão, na ignorância, no desconhecido...”
(11/11/2008)

“Claro que é natural que se sinta insatisfeita mas julgo que este ciclo contribuiu muito mais para “uma aproximação dos alunos ao saber linguístico e ao processo de aprender, orientada para o reforço da sua responsabilidade e motivação, do seu papel pedagógico e do seu poder discursivo, e de um posicionamento crítico e estratégico face ao processo de ensino/aprendizagem” (Vieira, 1999: 1).”
(07/02/2009)

Por outro lado, o discurso da investigadora também se assume, por vezes, de problematizador e questionador, uma vez que coloca desafios e questões críticas, chamando a atenção para falhas no pensamento, apontando contradições ou comentando os pressupostos da professora/diarista. Julgamos que esta função permite expandir as potencialidades do diário dialógico porque este tipo de problematização questiona, muitas vezes, teorias práticas tacitamente aceites e “rotinizadas”. Vejam-se os seguintes exemplos:

“No final da aula a M. tentou falar com o aluno a sós? Para tentar perceber o porquê? Será que o menino não quer só atenção (e talvez algum miminho)?”
(30/09/2008)

“Tem é que correr riscos, aventurar-se, adaptar-se constantemente a novas e, por vezes, duras realidades. Claro que custa, M. conformarmo-nos com a realidade é bem mais fácil, mas não “cresceremos” mais se desafiarmos essa realidade, desafiando-nos a nós próprias??? ...”
(18/10/2008)

“Como podemos avaliar os nossos alunos sem primeiro fazermos uma auto-avaliação dos nossos actos? Como podemos exigir aos nossos alunos responsabilidades ao nível da cooperação e inter-ajuda se nós próprios não alimentamos estes pressupostos?

Dá que pensar..."

(22/01/2009)

As respostas/comentários da investigadora surgem também com um carácter mais superviso da aprendizagem. A investigadora/respondente analisa, sintetiza e tira conclusões que emergem da escrita da professora, podendo sugerir novas aprendizagens. Chama também a atenção para a mudança que se pode denotar ao longo do tempo:

"Este "incidente crítico" permitiu à M. parar para pensar. Para pensar em possíveis estratégias, modos de actuação que evitem estes incidentes. E isto já é bom. A M. está a reflectir sobre si e sobre a sua prática."

(30/09/2008)

"A (falta de) autonomia dos alunos é uma problemática central nas suas palavras e nota-se a sua preocupação em começar a dar "mais voz" aos seus alunos."

(18/10/2008)

"A M. reconhece que continua a ter mais "voz" na sala de aula, mas começa aos poucos a notar outras "vozes", que tal como a sua devem fazer parte do processo ensino-aprendizagem. Começa a ver outras cores, que tal como a sua podem "pintar" a sua aula e torná-la mais alegre e apaixonante! Deixe-se levar pelo colorido dos miúdos!"

(31/10/2008)

"Sinto que está lentamente a desacomodar-se, a "abalar" as suas mais profundas certezas e convicções. Está a reequacionar, reavaliar e repensar a realidade."

(22/11/2008)

Podemos finalmente concluir que a categoria "avaliar o trabalho desenvolvido" é também um aspecto importante a reter nesta análise/interpretação dos dados recolhidos: a avaliação do programa de formação/supervisão é também reflectido nas palavras da investigadora, que, tal como a professora, valoriza o trabalho colaborativo, a relação empática estabelecida entre ambas e as mais valias trazidas para os alunos em todo este processo:

"Não poderia estar mais de acordo consigo quando refere as vantagens deste nosso trabalho: a sua consciencialização para o facto de não considerar mais o aluno como sujeito consumidor passivo do saber e a valorização que concede ao trabalho colaborativo leva-me a pensar que o "duo" que criámos não foi em vão e que está a dar frutos."

(07/02/2009)

“Uma coisa é certa: contribuímos para “quebrar” o isolamento e afastamento que muitas vezes caracterizam a actividade docente. Unidas, conseguimos ultrapassar algumas dificuldades e constrangimentos e contribuir para a autonomia dos alunos, oferecendo-lhes mais “voz” e presença no processo de ensino-aprendizagem. Julgo também que este “diálogo informático” revelou muito de nós e o confronto de perspectivas, sentimentos, desabafos, derrotas e conquistas contribuiu para a transformação do (nosso) conhecimento profissional.”

(21/02/2009)

4. Os ciclos de observação

4.1. O 1º ciclo de observação

Por solicitação da professora, a investigadora observou uma aula no dia 3 de Outubro de 2008, antecedendo e preparando o primeiro ciclo de observação, uma vez que a professora manifestava amiúde alguma ansiedade e constrangimento pela presença de alguém exterior às suas aulas. A observação desta aula foi muito informal, sendo que a investigadora somente registou algumas notas de campo e discutiu posteriormente alguns aspectos com a professora.

O primeiro ciclo de observação, tal como o segundo, contemplou um encontro de pré-observação, a observação das aulas (três aulas de 45 minutos) e um encontro de pós-observação em Novembro de 2008. O encontro de pré-observação obedeceu à agenda que aqui recordamos:

1. Planificação da aula:
 - definição de objectivos
 - selecção de conteúdos
 - desenho de estratégias
 - selecção/recolha de materiais
 - elaboração de materiais
 - antecipação de problemas e de possíveis estratégias de solução
2. Definição do objectivo e enfoque da observação (tendo em conta as questões / preocupações emergentes das reflexões do diário colaborativo)
3. Definição de formas de recolha de informação (grelhas, tipo de registo, etc.)
4. Reflexão escrita (prospectiva) sobre as aulas a observar

Assim, procedeu-se, numa primeira fase, à planificação (v. Anexo 12) das três aulas a observar. De acordo com informações fornecidas pela professora, planificaram-se as três aulas tendo em conta o tópico “Colours”, procedendo-se à definição dos objectivos, desenho de estratégias, selecção e elaboração dos materiais (v. Anexo 13) e antecipando problemas e possíveis estratégias de solução. Ficou decidido também que a observação realizar-se-ia nos dias 18, 20 e 21 de Novembro. Relativamente ao objectivo e enfoque da observação, concluímos que este se deveria centrar na (falta) de autonomia dos alunos, uma vez que a professora questionava com muita frequência o seu poder na sala de aula e as oportunidades que dava aos alunos para utilizarem a sua “voz” (questões emergentes nas entradas do diário colaborativo). Este aspecto encontra-se bem patente nas notas de campo da investigadora após um encontro informal, quando refere:

Ontem enviei à M. uma tabela adaptada de Raya et. al. acerca dos ideais, da realidade e das possibilidades, a qual preencheu com prontidão. Eu fiz o mesmo exercício e mostrei hoje à M. a minha redacção. É curioso que os comentários da M. incidiram sobre o facto de na minha ficha o discurso surgir em função dos alunos e não centrado na minha pessoa, enquanto que na sua ficha o discurso se centrava maioritariamente na professora. A uma determinada altura, a M. refere que só fala do que pode eventualmente fazer e esquece-se um pouco dos alunos...

(Notas de campo, 2 de Outubro de 2008)

Este encontro permitiu também definir conjuntamente a forma de recolha de informação das aulas a observar. A investigadora propôs a utilização da grelha “Negociação para a autonomia” (Moreira, 1999: 85), que foi adaptada depois de ter sido analisada e discutida com a professora (v. Anexo 1). As notas de campo da investigadora dão conta desta adaptação, tendo em conta a opinião da professora:

“Em relação a este instrumento, a M. considerou que o mesmo era muito “castrador” em termos de recolha de informação, espartilhando a observação em categorias muito predefinidas. Assim, propôs a utilização da coluna da direita, que diz respeito às observações, ao longo da aula, e depois achou que eu deveria, mais tarde em casa, preencher a coluna da esquerda, com a ocorrência dos parâmetros definidos. Desta forma, considerou que eu poderia livremente tirar notas sobre o que de mais importante ia acontecendo na aula e mais tarde, depois de uma pequena reflexão, poderia sistematizar melhor a observação através do preenchimento das ocorrências observadas. Propôs, ainda, que os 9 parâmetros que compõem a grelha de observação dissessem respeito às três aulas observadas. E reiterou a necessidade de eu observar o “poder” que dava aos seus alunos.”

(Notas de campo, 13 de Novembro de 2008)

Ainda no encontro de pré-observação, a investigadora solicitou à professora uma reflexão prospectiva do ciclo a efectuar, comprometendo-se a fazer o mesmo exercício (v. Anexo 14). Da leitura da reflexão efectuada pela professora, verifica-se alguma ansiedade e nervosismo por parte da mesma, que não consegue deixar em branco o facto de a sua aula passar a ter uma presença exterior e temer o comportamento dos alunos face a esta “intromissão”:

“Confesso que a primeira aula será a mais propensa a desenvolver em mim um sentimento de ansiedade. Embora conheça a turma e acredite no que é capaz de fazer, a verdade é que, perante uma presença estranha temo que o comportamento dos alunos se altere um pouco, já que a minha provavelmente também se alterará com a ansiedade.”

(M., 14/11/2008)

A professora faz também referência à tomada de decisões e participação dos alunos, demonstrando alguma preocupação com a dificuldade sentida na escolha de estratégias pedagógicas que dessem relevo à sua “voz” e denota, mais uma vez, e tal como o foi fazendo ao longo das entradas no diário colaborativo, a importância do trabalho colaborativo nesta questão:

“Espero que a semana decorra como todas decorreram até agora e que os alunos tenham prazer na aprendizagem. Confesso que encontrar actividades em que a “voz” do aluno seja mais ouvida do que a do professor não foi fácil. Aqui entra a vantagem do trabalho colaborativo na preparação das aulas.”

(M., 14/11/2008)

Reconhece, ainda, a importância da quebra do isolamento do professor:

“Temo que a minha reflexão esteja demasiado focada na minha atitude e na atitude dos alunos perante a novidade da observação, mas é precisamente essa batalha que quero ultrapassar. Fazer da sala de aula um mundo aberto a novas experiências e, ao invés do que acontece hoje em dia, uma sala de aula partilhada.”

(M., 14/11/2008)

Da observação das três aulas de 45 minutos resultaram registos da investigadora (v. Anexo 5), que evidenciam um certo controlo por parte da professora e uma certa dependência por parte dos alunos, apesar de ser óbvio o empenho e interesse destes face às actividades propostas. Por outro lado, é notória alguma “resistência” por parte dos alunos às actividades de auto-regulação da sua aprendizagem, nomeadamente na ficha entregue na última aula do primeiro ciclo de observação (v. Anexo 7). Vejam-se os registos da investigadora:

“O aspecto menos positivo continua a ser a falta de reforço positivo por parte da professora em relação aos alunos em algumas situações. Quando os alunos falam ao mesmo tempo, a professora levanta a voz e “recrimina” um pouco as suas intervenções.”

(Registos de observação da investigadora, 20/11/2008)

“... nesta actividade foi mais uma vez notória a grande dependência que os alunos têm da professora. Sistemáticamente perguntaram se podiam pintar a marcador ou a lápis, se podiam pintar com dois tons de azul, etc.

(Registos de observação da investigadora, 21/11/2008)

O encontro pós-observação que se seguiu permitiu analisar os dados constantes nos registos de observação da investigadora e discutir conjuntamente a grelha “Negociação para a autonomia” (v. Anexo 15). Deste encontro e da respectiva análise dos documentos ressaltou a importância da colaboração entre investigadora e professora presente em todo o ciclo e a (ainda) dependência dos alunos da professora no processo de ensino-aprendizagem, bem como alguns laivos de autoridade expressos pela professora ao longo das aulas e a falta de algum reforço positivo em relação aos alunos. Por outro lado, foi também visível a tomada de consciência da professora relativamente à questão da mudança de pensamento e acção profissionais. Vejam-se as notas de campo da investigadora:

“Disse à M. que continuava a achar que se notava ainda alguma resistência da sua parte em dar “voz” aos alunos e que a dependência destes em relação à professora era ainda um aspecto muito presente nas suas aulas. A este respeito a M. referiu que cada vez mais tinha consciência das coisas, mas considerava que a mudança não ia ser rápida. Concordei com a professora, encorajando-a no sentido de lentamente ir descobrindo e se ir descobrindo. Disse-lhe que não estava à espera que tudo mudasse de repente, nem assim teria que ser. O facto de se consciencializar de alguns aspectos menos positivos era já um aspecto muito positivo.

A M. considerou que as dúvidas e dilemas nas suas entradas no diário colaborativo faziam eco nesta análise do 1º ciclo de observação e que lentamente estava a reflectir e a encorajar os alunos a fazerem o mesmo. Considerou que, agora, quando planifica as aulas, reflecte muito mais sobre as mesmas e tenta antecipar possíveis problemas e estratégias de solução.”

(Notas de campo, 25 de Novembro de 2008)

Foram também analisadas as fichas de auto-avaliação elaboradas para o último dia de aulas deste primeiro ciclo, em jeito de síntese de todo o trabalho realizado pelos alunos ao longo da semana e num mesmo tópico. As notas de campo da investigadora dão conta da análise efectuada e das conclusões retiradas:

“É notória a predilecção dos alunos pela vertente lúdica do ensino. Os alunos revelam mais motivação quando aprendem “a jogar”. Apesar de 5 alunos referirem que não percebiam a professora em língua inglesa, considero que globalmente isso não aconteceu: os alunos reagem às solicitações da professora e muitas vezes ela perguntava o que queria dizer determinada palavra ou expressão em Português e rapidamente os alunos traduziam essa palavra ou expressão. No entanto, é compreensível que tenham alguma dificuldade na compreensão de algum vocabulário. O facto de 2 alunos referirem que gostariam de aprender coisas novas na semana seguinte pode ter a ver com a planificação deste 1º período, que, por decisão unânime das professoras que leccionam as AEC’s, faz uma revisão de muitos tópicos aprendidos no 3º ano, nomeadamente as cores.”

(Notas de campo, 25 de Novembro de 2008)

No final do ciclo de observação foram também elaboradas reflexões por parte da investigadora e da professora (v. Anexo 16) que denunciam as vantagens e constrangimentos associados a este primeiro ciclo de observação, nomeadamente os benefícios do trabalho colaborativo, como comprovam estes excertos das reflexões das duas participantes:

“Posso afirmar com segurança que as aulas e as actividades propostas foram do agrado dos alunos, pelo menos a auto-avaliação assim o demonstrou. As aulas não foram perfeitas porque a perfeição é uma utopia. Espero que com a ajuda de um outro ponto de vista, seja possível colmatar os erros, para que no futuro haja uma melhoria na minha actuação e nas actividades a serem implementadas.”

(M., 23/11/2008)

“O aspecto mais relevante foi a cooperação existente entre mim e a professora. Os encontros pré e pós-observação permitiram negociar e definir uma agenda e desvelar aspectos bem sucedidos e/ou problemáticos, com o objectivo de melhorar a acção da professora e alterar comportamentos menos correctos e com vista a uma pedagogia mais centrada no aluno.”

(Investigadora, 21/11/2008)

4.2. O 2º ciclo de observação

O segundo ciclo de observação contemplou, tal como o primeiro, um encontro de pré-observação, a observação de três aulas de 45 minutos (nos dias 3, 5 e 6 de Fevereiro) e um encontro de pós-observação.

A agenda do encontro de pré-observação obedeceu aos mesmos critérios estabelecidos para o primeiro ciclo, contemplando, por isso, a planificação das três aulas a observar (v. Anexo 17), a definição do objectivo e enfoque da observação, a definição de formas de recolha de informação e a redacção de reflexões escritas (prospectivas) (v. Anexo 18). O tópico tratado foi “Transports”, procedendo-se à construção dos respectivos materiais (v. Anexo 19), e o enfoque da observação centrou-se, mais uma vez, nas preocupações emergentes das entradas da professora no diário colaborativo. À semelhança do primeiro ciclo, o objectivo da observação foi a participação dos alunos e a negociação, uma vez que a professora continuava a manifestar alguma relutância em mudar a sua postura algo autoritária face aos alunos, apesar de admitir alguma mudança no seu pensamento e na sua prática. Vejamos um excerto das notas de campo da investigadora relativas ao encontro pré-observação e que atestam este aspecto:

“De seguida começámos por analisar e discutir as preocupações emergentes das últimas entradas da M. no diário colaborativo. A M. afirmou que sente ainda muita dificuldade em descer do pedestal” no que diz respeito ao controlo que exerce sobre os seus alunos. Referiu que ainda tem a tendência para controlar o ritmo e funcionamento da aula e que “dar voz aos alunos” é difícil, apesar de admitir que continua a fazer um esforço no sentido da mudança. Achei curioso quando comparou a sua atitude ao facto de “fazer reciclagem”, isto é, continua a fazer reciclagem apesar de muitos não o fazerem, por isso, vai continuar a tentar mudar as suas práticas, apesar de todos os contratempos e tendências. Tendo em conta estas preocupações, decidimos que o enfoque da observação se centraria mais uma vez na questão da negociação de sentidos.”

(Notas de campo, 19 de Janeiro de 2009)

A reflexão prospectiva da professora (v. Anexo 18) evidencia uma mudança de pensamento relativamente à primeira efectuada aquando do primeiro ciclo, sendo que a mesma admite estar mais à vontade com a presença da investigadora e reconhece as vantagens do trabalho colaborativo que favoreceu uma empatia entre esta e a investigadora:

“Com a aproximação da data do 2º ciclo de observação deveria estar nervosa, ou pelo menos, sentir-me um pouco mais ansiosa do que o normal. Contudo, a verdade é que já me ambientei a uma presença externa na sala de aula. Não quero porém dizer que sou indiferente a esse novo elemento, apenas já não considero que seja fora do habitual e creio que os próprios alunos já não estranham. Considero também que os vários encontros entre ambas ao longo destes meses permitiram desenvolver uma certa empatia, o que foi e é bastante favorável na planificação e na execução da própria aula.”

(M., 29/01/2009)

Ainda nesta reflexão, a professora descreve e, de certa forma, profetiza a dificuldade que os alunos irão evidenciar aquando dos processos reflexivos e auto-avaliativos, que lhes serão solicitados no final do ciclo de observação:

“... os meus receios prendem-se com o facto de sentir que os alunos têm muita dificuldade em reflectir sobre o que desejam, o que gostam ou não gostam de fazer.”

(M., 29/01/2009)

Na observação das aulas em si, a recolha de informação baseou-se nos mesmos instrumentos utilizados no primeiro ciclo, ou seja, os registos não estruturados durante a observação (v. Anexo 6) e o documento “Negociação para a Autonomia” (v. Anexo 20), que evidenciam uma mudança nas práticas da professora, nomeadamente no que diz respeito à sua postura algo autoritária e na sua relação com os alunos, caminhando para uma pedagogia centrada no aluno. É também evidente uma mudança nas próprias práticas dos alunos, que revelam uma atitude menos dependente em relação à professora. Prestemos atenção aos seguintes excertos que dizem respeito aos registos de observação da investigadora relativos a este ciclo:

“A M. escuta com muito mais atenção, encoraja e elogia as “pequenas conquistas” das crianças e encoraja uma postura reflexiva e pró-activa dos alunos face ao processo de aprendizagem. Para já, o que posso afirmar é que noto a M. mais à vontade com a minha presença e a sua relação com os alunos mudou, uma vez que se esbateu o “domínio” da professora sobre os alunos e estes revelam menos dependência da professora quando têm que fazer escolhas e tomar opções.”

(Registos de observação da investigadora, 03/02/2009)

“Considero que é visível um esforço da M. para alterar a sua postura na sala de aula, dando mais espaço para os alunos e negociando sentidos com mais frequência. Os alunos têm um espaço de decisão maior e uma postura mais pró-activa.”

(Registos de observação da investigadora, 05/02/2009)

Como aspecto menos positivo, destacamos o facto de os alunos continuarem e revelar alguma “resistência” no preenchimento da ficha de auto-regulação da aprendizagem entregue no último dia da semana de aulas observadas (v. Anexo 7). No documento “Negociação para a autonomia” (v. Anexo 20), analisado e discutido com a professora no encontro pós-observação, a investigadora faz as seguintes observações:

“Como aspecto menos positivo aponto a reacção dos alunos ao preenchimento da ficha de auto-avaliação da unidade em questão...”

(“Negociação para a autonomia”, 2º ciclo de Observação, Fevereiro 2009)

Sobre esta questão, atente-se também as fichas de auto-avaliação entregues aos alunos na última aula deste segundo ciclo de observação, que deixam transparecer esta “resistência”, uma vez que grande parte dos alunos demonstrou alguma insatisfação por ter de preencher a referida ficha, incluindo dois alunos que referem mesmo que o que menos gostaram de fazer ao longo da semana foi a ficha. Outra conclusão retirada das fichas de auto-avaliação tem a ver com a predilecção dos alunos pela vertente lúdica do processo de ensino-aprendizagem; prova disso é o facto de oito em dez alunos que preencheram a ficha referirem que o que mais gostaram de fazer foi o bingo. As notas de campo da investigadora, bem como a entrada no diário da professora, em forma de reflexão retrospectiva dos dois ciclos de observação, dão conta destas conclusões:

“Continua a ser notória a predilecção dos alunos pela vertente lúdica do ensino. Os alunos revelam mais motivação quando aprendem “a jogar” (como já tinha referido no 1º ciclo de observação). É também curioso o facto de 2 alunos referirem que o que menos gostaram de fazer foi a ficha de reflexão (já o tinham mencionado na aula a nível oral). Verificámos que os alunos pouco ou nada escrevem nestas fichas e continuamos a afirmar que isto se deve ao facto de não estarem habituados a reflectir.”

(Notas de campo, 9 de Fevereiro de 2009)

“Tal como previa, as actividades com cartões, as actividades que permitem o movimento, o jogo do bingo, etc, são sempre bem recebidas.”

(M., 07/02/2009)

Ainda de acordo com as percepções da professora presentes na reflexão retrospectiva sobre os dois ciclos de observação realizados, em forma de entrada no diário colaborativo no dia 7 de Fevereiro de 2009 (v. Anexo 3), e pela leitura das notas de campo da investigadora, poder-se-á também inferir que existiu mudança nas práticas e pensamento da professora, nomeadamente no que diz respeito à participação dos alunos, evidenciando uma tendência para uma pedagogia centrada no aluno, e à presença da investigadora no espaço sala de aula. Vejam-se os seguintes excertos:

“Identificámos como aspectos bem sucedidos o clima tendencialmente democrático e informal e o “espaço” dado aos alunos para darem as suas opiniões e tomarem parte activa no processo ensino-aprendizagem.”

(Notas de campo, 9 de Fevereiro de 2009)

“Aprendi muito, consciencializei-me que não sou detentora da única verdade na sala de aula e comecei a centrar um pouco mais a aula no aluno. Estes dois ciclos de observação permitiram-me tomar consciência das minhas atitudes e repensar o papel do professor e do aluno na sala de aula.”

(M., 07/02/2009)

O facto de a professora manifestar interesse em disseminar o programa de formação pelo qual passou vem reafirmar as vantagens e potencialidades do mesmo, sendo a mudança no auto-conhecimento da professora visível nas suas palavras:

“Seria importante continuar este trabalho colaborativo para que mais alterações pedagógicas positivas substituíssem as práticas menos correctas, ou pelo menos não tão correctas, que muitos professores cometem por não estarem despertos para esse facto.”

(M., 07/02/2009)

As notas de campo da investigadora reafirmam também esta mudança no auto-conhecimento da professora:

“Globalmente sinto-me muito satisfeita e realizada. Não me posso esquecer que a relação supervisiva estabelecida entre mim e a M. não teve qualquer cariz avaliativo, pelo que considero todas as palavras da M. sinceras. De facto, posso afirmar que a M. mudou a sua acção e o seu pensamento. O facto de propor uma “generalização” do seu programa de formação só me dá mais certezas das mais-valias desta nossa parceria.”

(Notas de campo, 9 de Fevereiro de 2009)

5. A entrevista

A entrevista decorreu no dia 2 de Março de 2009, procedendo-se à vídeogravação da mesma. Como já referimos anteriormente, a entrevista obedeceu a uma orientação conversacional, apesar de prévia estruturação, com vista à emergência de ideias, sentimentos e percepções por parte da professora. A entrevista contemplou os seguintes objectivos gerais:

1. Analisar de forma contrastiva as teorias-práticas iniciais e finais da professora;
2. Inferir potencialidades e constrangimentos de práticas de supervisão colaborativa.

Desta forma, foi possível clarificar as teorias-práticas da professora relativamente ao processo de formação/supervisão desenvolvido, analisar o impacto deste processo nos próprios alunos, bem como compreender o papel do diário dialógico e da observação colaborativa ao longo deste programa. Os objectivos da entrevista surgem em estreita ligação com os objectivos do estudo, uma vez que considerámos fundamental a identificação das potencialidades e constrangimentos da supervisão colaborativa neste contexto, operacionalizada através do diário e da observação colaborativos.

A transcrição integral da entrevista (v. Anexo 8) foi analisada, recorrendo-se a grelhas para apresentação e categorização emergente das respostas da professora (v. Anexo 11). Da análise desta categorização efectuada e da síntese das categorias e subcategorias (v. Quadro 6), verifica-se que, e de acordo com a estruturação da entrevista, os enfoques do discurso da professora se baseiam nas potencialidades e constrangimentos do diário dialógico, da observação colaborativa e do impacto do processo de formação/supervisão no desenvolvimento profissional da professora e na autonomia dos alunos.

No que diz respeito às vantagens da construção do diário dialógico, a professora refere a possibilidade de processos reflexivos sobre/na/para a acção, a mudança no/do pensamento e das práticas e a dialogicidade, associada à quebra do isolamento do professor. Vejam-se os seguintes exemplos:

“A nível de vantagens... eu considero que o diário colaborativo permite que nós reflectamos em coisas que normalmente não reflectimos, portanto... nós temos... começamos a pensar no antes... ou seja, antes de planear uma aula, por exemplo, e começamos a pensar naquilo que aconteceu durante a aula... e até começamos a pensar nos actos em si...”

“Melhor dizendo, a grande vantagem do diário colaborativo é reflectir... uma coisa que nós não estamos habituados a fazer... pronto.... eu pessoalmente fazia reflexões no ano de estágio, que quer dizer que de há uns anos para cá... não tinha, já não fazia reflexões... portanto eu não reflectia. Eu fazia e ponto final.”

“Há sempre consequências positivas no diário colaborativo, que é precisamente isso...é o feedback que nós temos, nós não estamos a falar sozinhas que é o que eu acho que muitas vezes nós temos a noção...”

Por outro lado, a professora aponta como único constrangimento/desvantagem o facto de não existir muito tempo para uma prática reflexiva de cariz, diríamos, mais crítico:

“Por isso desvantagens não vejo nenhuma, a não ser realmente, às vezes, a falta de tempo faz com que nós, se calhar, olhemos para a reflexão como algo que se faz em cinco minutos e se calhar... devemos pensar um bocadinho mais nas coisas que estamos a escrever ...”

Relativamente às vantagens e desvantagens da observação colaborativa, a professora denuncia, à semelhança do que havia feito nas entradas do diário colaborativo, os benefícios da co-regulação das práticas e do trabalho colaborativo, que, segundo a mesma, podem inclusivamente trazer vantagens ao nível do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o observador pode dar feedback sobre os próprios alunos:

“Ora bem... as vantagens... é que nós vamos conseguir aprender com os nossos erros, ou seja nós estamos a... a planear uma aula que não estamos a planeá-la sozinhas, ou seja, portanto é uma aula que é trabalhada em conjunto... Se é uma aula trabalhada em conjunto... é muito mais fácil, nós termos, chegarmos a um bom plano de aula, do que se formos só... se for só uma pessoa a pensar, portanto são duas. Depois, ter uma aula assistida é positivo porque está alguém a analisar a aula em si e a analisar também o feedback dos alunos e muitas vezes nós não temos a noção de como é que a aula se processa e só vamos ter essa noção se tivermos uma pessoa no fundo da sala que está a analisar, portanto eu acho que nós... é importante ter alguém que aponta os erros para depois em conjunto arranjarmos uma forma de colmatar esses erros, portanto eu acho que a grande vantagem de, realmente, do trabalho colaborativo, das aulas assistidas é essa... é duas pessoas ou mais a trabalhar com... para que o ensino aprendizagem seja melhorado, seja efectivo, porque muitas vezes nós estamos ali a ensinar e nem sempre a aprendizagem é realizada...”

A professora acrescenta ainda a necessidade da existência de uma empatia e cumplicidade de modo a existir um trabalho colaborativo efectivo, factor este que nos pode indicar o estabelecimento de uma “amizade crítica”, imprescindível num trabalho deste tipo:

“...o trabalho colaborativo pressupõe que as pessoas que estejam envolvidas tenham uma certa cumplicidade, portanto eu acho que a nível de trabalho de grupo é bom haver cumplicidade, empatia.... para que depois o trabalho corra bem.”

As percepções da professora indicam-nos também que a falta de tempo e/ou disponibilidade são um constrangimento a apontar nos processos de observação colaborativa, tendo em conta a necessidade (tal como foi apresentada neste estudo) de realizar encontros pré e pós-observação, que implicam alguma disponibilidade por parte da professora e da própria observadora/investigadora. As suas palavras fazem eco desta preocupação:

“Exactamente... Para estar a observar e não só... é preciso ter disponibilidade antes da aula e depois da aula. Antes e durante, quer dizer, é preciso muita disponibilidade, é preciso uma pessoa querer...”

Quando confrontada com questões relativas ao impacto do processo de formação/supervisão no auto-conhecimento profissional e regulação da prática educativa, a professora é peremptória em

afirmar as vantagens advindas de tal percurso formativo. A professora reitera a questão da mudança no/do pensamento e das práticas, apesar de reconhecer alguma dificuldade na adaptação a novas estratégias e abordagens de ensino e referindo também que a mudança é complicada para os próprios alunos, que “resistem” a propostas de auto-reflexão e regulação da aprendizagem. Apesar de tudo, o seu discurso é fortemente marcado por uma mudança de atitude no que diz respeito à distribuição de poder na sala de aula e na participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, remetendo-nos para uma pedagogia centrada no aluno e não no professor. Para além de tudo isto, dá a conhecer a vontade de disseminar o trabalho desenvolvido:

“Todas estas perguntas que a Ângela colocou até agora... Eu vejo isto como: que mudanças é que operei? As mudanças que operei, aliás que se operaram em mim foi a mudança de atitude, portanto a partir de agora eu acho que vou começar a ter mais atenção ao próprio planeamento das aulas e pensar: Quais são os meus objectivos? Quais são os alunos que eu tenho à frente?”

“Eu digo isto porque as mudanças são sempre difíceis, quer dizer, a mudança foi difícil para mim, não vou dizer que foi fácil começar a agir de modo diferente. Eu acho que os próprios alunos também estão a ter dificuldades, agora que houve uma mudança positiva... houve, pronto lá está, o processo reflexivo claro, que eles não souberam aproveitar.”

“... é essa uma das grandes implicações, uma das grandes consequências do meu trabalho é mudar as mentalidades não só a minha mentalidade, ou até a dos meus colegas, porque eu ando a passar informação das coisas que ando a fazer, mas mudar a dos próprios alunos. Isso vai levar realmente a uma alteração, quer se queira, quer não, do processo de ensino/aprendizagem. Se eu mudar... se os meus alunos mudarem, vamos estar todos a alterar o processo de ensino/aprendizagem que eu tinha até agora, que era o Professor no topo e os alunos a ouvir o Professor...”

A consciencialização das teorias-práticas da professora é também uma constante no seu discurso, nomeadamente no que diz respeito à quebra de rotinas e hábitos preestabelecidos e à alteração do papel do professor na sala de aula, denunciando, mais uma vez, uma aproximação a uma pedagogia centrada no aluno e a processos de emancipação profissional do professor. Vejam-se os seguintes excertos:

“...o professor normalmente acomoda-se e infelizmente, que era algo que eu pensava que não me ia acontecer... aconteceu, que é um professor trabalha no mesmo nível de ensino quatro anos, então acomoda-se, já sabe que vai fazer isto, que vai fazer aquela actividade e pouco muda independentemente dos alunos que tem à frente.”

“Eu acabei por me distanciar um bocado... um pouco daquilo que eu estava habituada a fazer, que era o professor como entidade com poder na sala de aula, se assim se puder dizer, portanto eu tinha um bocado a noção de que o aluno devia fazer aquilo que o professor quer...”

A quebra do isolamento do professor, enquanto subcategoria emergente do impacto do processo de formação/supervisão, surge, nas palavras da professora, associada às vantagens do trabalho colaborativo:

“A nível de vantagens do trabalho colaborativo e da assistência mesmo das aulas, eu acho que consegui ficar mais desinibida e abrir a porta da minha sala ao mundo exterior. O professor está muito habituado a viver dentro das quatro paredes... e aquele é o seu grupo e aquele é o seu tempo... e agora não...”

Relativamente ao impacto do processo de formação/supervisão nas aprendizagens dos alunos, a professora reitera a consciencialização de uma pedagogia centrada no aluno e a mudança na questão da distribuição do poder na sala de aula. Os seguintes excertos dão conta desta mudança:

“E também mudou o facto de eu não centrar a aula em mim, não ser, tentar encontrar actividades em que fossem eles a realizar a tarefa sem a minha intromissão, ou seja, lá está é mais uma vez a passagem do poder do professor para o aluno.”

“Habituar-se a não perguntar tudo à professora, ou seja, de reflectirem se devem fazer as coisas ou não devem de acordo com aquilo que eles acham, sem estar constantemente a interrogar a professora sobre...”

“... isso foi um grande marco, eu acho que foi alterado, foi a questão de os próprios alunos poderem reflectir sobre aquilo que fazem, portanto isso foi uma grande alteração a nível do ensino/aprendizagem.”

Por fim, a professora sugere a transferabilidade e continuidade das estratégias supervisivas utilizadas no programa de formação, propondo, inclusive, a realização de observações colaborativas entre as colegas que leccionam as AEC's de Inglês e a continuidade da construção de um possível diário colaborativo:

“Sim... é uma das... lá está, eu realmente não referi o meu diário, porque como eu tinha dito gostava de ver alargado às minhas colegas de grupo esta mensagem, eu já pressupus que realmente fosse um trabalho contínuo, porque não daqui a dois meses, três meses, no próximo ano, não haver um...? Porque as reflexões não vão terminar... as reflexões vão sempre

haver... Mas porque não, haver assim uma semana de assistências? Porque não planejar aulas em conjunto? É uma observação... Porque não? Daqui a um ano, daqui a dois anos não continuar a fazer?”

No entanto, e de imediato, refere alguns constrangimentos que podem advir desta sugestão, nomeadamente a “resistência” (a professora chama-lhe “vontade”) por parte de algumas professoras para pôr em prática estas estratégias supervisivas:

“Mas também com outras colegas... Aliás nós já falamos sobre isso e realmente tenho a certeza que as minhas colegas, também estão consciencializadas para isso, agora é preciso haver um bocado de disponibilidade e de vontade... Disponibilidade e vontade, eu acho que às vezes é isso que falta!”

Desta forma, podemos dizer que a entrevista veio confirmar algumas limitações do programa de formação/supervisão, isto é, o facto de existir alguma falta de tempo e/ou disponibilidade para redigir as entradas no diário dialógico e pôr em prática processos de observação colaborativa, bem como alguma “resistência” à mudança e a acções rotinizadas, quer por parte da professora, quer por parte dos alunos, no que diz respeito a hábitos de reflexão e auto-regulação da sua aprendizagem. No entanto, e após a análise desta entrevista, podemos afirmar que as vantagens advindas deste programa apontam para um impacto favorável no desenvolvimento profissional da professora e na optimização de processos reflexivos.

6. Síntese e cruzamento da informação

Depois da análise de toda a informação que emergiu das estratégias supervisivas utilizadas, cabe-nos agora fazer a síntese e cruzamento de todos os dados obtidos, a fim de procedermos à descrição das conclusões, limitações e implicações do estudo. Para isso, recordemos, antes de mais, todos os procedimentos de recolha e análise da informação que fizeram parte da metodologia de formação e investigação por nós utilizada:

- História de vida da investigadora e da professora (1ª entrada no diário colaborativo) e Ficha “Imaginar possibilidades da minha prática...numa só frase”.
- Diário colaborativo (investigadora/ professora).

- Notas de campo da investigadora.
- Registos da observação colaborativa e Documento “Negociação para a autonomia”.
- Fichas de auto-avaliação dos alunos.
- Entrevista final à professora (videogravada).

Recordemos ainda as duas questões de investigação definidas, tendo em conta os objectivos de estudo, e às quais tentaremos dar resposta:

1ª questão:

- Qual é o impacto da supervisão colaborativa nos processos de construção de conhecimento profissional (formação e pedagogia) da investigadora e professora?

2ª questão:

- Que constrangimentos e/ou vantagens estão associados ao desenvolvimento de estratégias de supervisão colaborativa num contexto de ensino/aprendizagem de Inglês no 1º ciclo?

Relativamente à primeira questão por nós colocada e do cruzamento da informação verifica-se, em primeira-mão, que os princípios que subjazem ao programa de formação e investigação, enunciados na secção 4 do capítulo 2, foram operacionalizados através da utilização de uma panóplia de estratégias, e cuja operacionalização se apresenta no quadro 10.

Da análise do quadro, verifica-se que a promoção de práticas de reflexão e questionamento e a autenticidade foram uma constante ao longo do programa de formação e a maior parte dos instrumentos utilizados contemplaram todos os princípios por nós defendidos e postos em prática, confirmando, desta forma, a nossa opção por uma *abordagem crítico-reflexiva de cariz colaborativo* com vista a um processo de desenvolvimento profissional das participantes, na medida em que pretendemos problematizar e (re)construir teorias e práticas num contexto supervisivo, como afirmámos no primeiro capítulo deste estudo.

Quadro 10 - Princípios do programa de formação e investigação e sua operacionalização no estudo

Operacionalização Princípios	Encontros informais	Diário colaborativo	Notas de campo	Ciclos de observação (colaborativa)	Entrevista
Promoção de práticas de reflexão e questionamento	X	X	X	X	X
Negociação	X	X		X	
Colaboração	X	X		X	
Autenticidade	X	X	X	X	X
Feedback	X	X		X	
Crítica construtiva	X	X		X	
Abertura a novas perspectivas	X	X		X	

Podemos afirmar que a construção do diário colaborativo e a observação de aulas permitiram à professora aumentar a *consciencialização da necessidade de mudança* e a abertura a novas perspectivas/visões. Após identificação de factores de ordem pedagógica, constrangedores de uma pedagogia para a autonomia, tais como:

- o aluno é sujeito consumidor passivo do saber;
- o aluno revela grande dependência aos níveis do discurso e das tarefas;
- as tarefas são determinadas pelo professor;
- o clima é potencialmente formal (Vieira, 1998: 38),

a professora reconceptualizou a sua prática, situação esta mais visível no segundo ciclo de observação de aulas. A sua postura mais rígida e algo inflexível (no primeiro ciclo de observação) deu lugar a uma abertura e compreensão do contexto educativo num clima tendencialmente democrático e informal (ibidem), recolocando o aluno num patamar de destaque. A observação (colaborativa) de aulas veio desvelar e confirmar algumas práticas da professora que se encontravam espelhadas nas suas entradas do diário e que emergiam dos encontros que mantinha com a investigadora. Por outro lado, os encontros informais e de pré e pós-observação permitiram chegar a conclusões e alterar as práticas

iniciais da professora. Estas estratégias permitiram seguir todos os princípios subjacentes ao programa de formação e investigação desenvolvido e, desta forma, problematizar e avaliar a prática da professora e contribuir para o seu desenvolvimento profissional e ainda repensar e minimizar factores que constroem o processo de ensino-aprendizagem, bem como encontrar soluções para os resolver.

Realça-se também o facto de a professora reconhecer, quer nas entradas do diário, quer na entrevista, o valor do trabalho colaborativo e co-regulador das práticas com vista ao desenvolvimento profissional, sugerindo, inclusive, a transferibilidade e continuidade das estratégias supervisivas utilizadas. Desta forma, poder-se-á concluir que a supervisão colaborativa, através da qual a investigadora e a professora ou supervisanda se uniram para, de uma forma reflexiva e colaborativa, (re)construírem o conhecimento profissional, teve um impacto muito positivo e enriquecedor no seu pensamento e prática lectiva, com vista ao seu desenvolvimento profissional. A necessidade de uma *formação contínua na construção do conhecimento e desenvolvimento profissional*, de que falávamos no primeiro capítulo deste estudo, transparece nesta relação supervisiva, uma vez que assistimos de facto a processos bilaterais de cooperação e colegialidade.

A triangulação de estratégias e instrumentos, associada aos princípios que estiveram na base do programa de formação e investigação, permitiu *problematizar as teorias práticas da professora, regular a sua prática e elevar os seus níveis de reflexividade profissional*. No final do programa de formação, a professora reconhece a importância da divulgação e partilha de descobertas, está disposta a correr riscos e a aceitar desafios. Podemos inferir que a professora está disposta a aceitar novos horizontes, novas Visões da superVisão, de que falávamos no primeiro capítulo deste estudo, com vista ao *aperfeiçoamento e melhoria da prática pedagógica* e ao *auto-conhecimento profissional*. As suas palavras dão conta destas novas Visões:

“... eu abri os horizontes... eu só por isso acho que já compensa e ainda por cima tive oportunidade de melhorar as minhas aulas e melhorar o meu próprio ensino, não é?”

(excerto da entrevista, 2 de Março de 2009)

Ao contrário das primeiras entradas no diário colaborativo, nas quais coloca o enfoque das suas preocupações no (mau) comportamento dos alunos, a professora reconhece no final outras preocupações e interesses que ultrapassam as atitudes dos alunos na sala de aula e que dizem directamente respeito à sua aprendizagem, e que, mais uma vez, apontam no sentido da mudança do pensamento e acção da professora, deixando transparecer um impacto positivo deste programa:

“Mas lá está, eu agora estou a falar de comportamento mas é uma das coisas que eu me deixei de preocupar tanto.... Em vez de incidir a aula na questão do comportamento.... é incidir a aula na própria aprendizagem.”

(excerto da entrevista, 2 de Março de 2009)

Por outro lado, a dialogicidade desenvolvida através do diário, ou seja, através do feedback permanente da investigadora às “confissões” da professora, permitiu a triangulação de ideias e opiniões, bem como uma “conjugação de esforços” no sentido da partilha de conhecimento e tentativa de resolução de problemas e/ou constrangimentos. O facto de as questões emergentes no “diálogo escrito” estabelecido entre a investigadora e a professora serem discutidas nos encontros informais e de pré e pós-observação, possibilitou, também, o desvelar de dúvidas e incertezas e a resolução de problemas. Por outro lado, o facto de a investigadora ter observado aulas da professora permitiu também “testar” a veracidade das palavras da professora, nomeadamente no que dizia respeito à vontade de mudar o pensamento e as práticas. Assim, foi possível “confrontar” o que se diz/deseja fazer com o que se faz efectivamente, promovendo, desta forma, a validação intersubjectiva das interpretações dos dados feita pela investigadora.

As notas de campo da investigadora, enquanto instrumento condutor e regulador do programa de formação/supervisão, estão imbuídas de autenticidade, uma vez que revelam informação que confirma algumas percepções e imagens da professora, contribuindo também para a promoção de práticas de reflexão e questionamento da própria investigadora.

Consideramos que a entrevista foi o ponto-chave de todo o programa de formação/supervisão, tendo em conta que espelhou as mudanças pelas quais a professora passou ao longo de sete meses e que muito contribuiu para confirmar o impacto da supervisão colaborativa na construção do seu conhecimento profissional. Este método na recolha da informação constituiu uma oportunidade da professora e da investigadora prestarem conta da sua actuação e dos respectivos resultados, permitindo obter uma imagem de si enquanto pessoas em constante formação e aprendizagem e dos alunos enquanto personagens activas e primordiais no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, a entrevista revelou-se útil na clarificação das teorias práticas da professora e as suas respostas deixam transparecer a mudança ao nível do auto-conhecimento profissional e regulação da prática educativa, bem como ao nível da participação dos alunos, a quem é dada mais “voz” e presença no processo de ensino e aprendizagem.

Reiteramos a ideia de que as teorias práticas da professora, emanadas das entradas do diário colaborativo, da entrevista e dos próprios encontros informais (espelhadas nas notas de campo da

investigadora), apontam para um impacto favorável da supervisão colaborativa na construção do conhecimento profissional.

O estudo teve também um impacto muito favorável no auto-conhecimento da investigadora, uma vez que veio confirmar as suas teorias-práticas/expectativas iniciais relativamente às vantagens do trabalho colaborativo e à construção de amizades críticas e ilustrar as potencialidades do desenvolvimento de processos de supervisão colaborativa neste ou em outros contextos. O recurso a práticas reflexivas (nomeadamente na construção do diário dialógico e nas notas de campo) foi igualmente benéfico para a investigadora, quer em termos profissionais, quer pessoais, elevando a sua consciência de que o processo de aprendizagem é inacabado e permitindo o desenvolvimento e a renovação profissionais.

Recordemos agora a segunda questão por nós formulada:

- Que constrangimentos e/ou vantagens estão associados ao desenvolvimento de estratégias de supervisão colaborativa num contexto de ensino-aprendizagem de Inglês no 1º ciclo?

As principais estratégias utilizadas neste estudo (diário colaborativo e observação de aulas) revelaram vantagens no desenvolvimento de processos de supervisão colaborativa, uma vez que as participantes no estudo passaram a trabalhar numa base de colegialidade e numa relação aberta e franca, na qual a troca de ideias e a (des)(re)construção de teorias práticas desempenharam um papel fundamental. Desta forma foi possível potenciar uma aproximação dos professores que leccionam as AEC's aos professores titulares ou coordenadores destas actividades com vista a uma efectiva supervisão pedagógica e a uma formação informal. Na (quase) ausência de formação especializada para estes professores, o desenvolvimento destas estratégias pode contribuir para desenvolver boas práticas e para colmatar a falta de formação pedagógica destes professores para trabalharem com esta faixa etária. Estas estratégias permitiram igualmente elevar os níveis de reflexão e criticidade através da partilha de percepções da acção e da tentativa de resolução de situações problemáticas e/ou inesperadas. O diário colaborativo permitiu às participantes fazer emergir o pensamento sobre a acção e este processo reflexivo revelou questões, dúvidas e/ou situações problemáticas da prática da professora. Depois, através dos ciclos de observação foi possível resolver e/ou modificar a sua prática.

Finalmente, e no que diz respeito concretamente à observação de aulas, podemos afirmar que esta estratégia maximizou processos colaborativos, uma vez que, tal como foi implementada, pressupôs uma agenda e responsabilidade comuns entre a professora e a supervisora/coordenadora.

Apesar de tudo, estas estratégias vieram também desvelar algumas das limitações/constrangimentos associados a este tipo de trabalho colaborativo: a falta de tempo e/ou disponibilidade podem constranger a regularidade da escrita na construção do diário dialógico ou dificultar a realização de ciclos de observação clínica. Também algumas “forças da tradição” de uma pedagogia da dependência e práticas “enraizadas”, nomeadamente os processos dominados pelo professor e uma forte dependência do aluno, podem dificultar o desenvolvimento de estratégias de supervisão colaborativa neste ou em outro contexto de ensino-aprendizagem de Inglês. Prova disto é o facto de a professora reconhecer no início do programa, quer no diário, quer no primeiro ciclo de observação, a forte influência de uma pedagogia centrada no papel do professor, como entidade “controladora” no processo de ensino-aprendizagem.

Consideramos, ainda, e tendo em conta os resultados obtidos, que a observação de aulas pode gerar medos e inseguranças, uma vez que muitas vezes surge associada a processos de avaliação e inspecção do trabalho do professor, e que, por isso, pode constranger a disponibilidade dos professores para encetarem este tipo de estratégia.

Apesar de todos os constrangimentos que podem advir do desenvolvimento de estratégias de supervisão colaborativa num contexto de ensino-aprendizagem de Inglês no 1º ciclo, consideramos que é prioritário promover um processo contínuo de formação/aprendizagem dos profissionais que actuam neste contexto, recorrendo, para isso, a uma monitorização constante da prática pedagógica através de estratégias supervisivas que visam a reflexão crítica e (re)construtiva do conhecimento. O estudo perseguiu este pressuposto e permitiu criar uma relação profissional e interpessoal sólida, fundamental para o bom desenvolvimento de um trabalho desta natureza e estabelecer uma “amizade crítica” baseada numa parceria prática e em preocupações comuns.

CAPÍTULO 4 - Conclusões, limitações e implicações do estudo

No presente capítulo, tecem-se reflexões finais e discute-se a relação entre os objectivos e os resultados do estudo, o que permitirá chegar a conclusões e identificar limitações e implicações.

Nesta fase final, resta-nos olhar para trás para perceber o presente e o futuro. Resta-nos relatar as conclusões, ou “inconclusões”, que derivam desta viagem e abrir caminho a outras viagens/investigações. O percurso por nós realizado, sinuoso e difícil, por vezes, mas ao mesmo tempo, muito enriquecedor e desafiador, permitiu-nos conhecer outras visões de uma superVisão tão abrangente e complexa como é, pondo em prática a sua dimensão colaborativa, reflexiva e formativa num campo ainda relativamente recente, como é o das Actividades de Enriquecimento Curricular de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal.

Este estudo constituiu para nós um desafio, uma vez que a coordenação/supervisão das AEC's está institucionalmente entregue aos professores titulares do 1º ciclo. Embora a investigadora não seja professora do 1º ciclo, desempenhou esta função procurando desenvolver práticas de supervisão colaborativa, o que não é ainda uma realidade muito habitual neste contexto.

A supervisão surgiu neste estudo como uma actividade de apoio, de formação e de colaboração, mas, ao mesmo tempo, com uma natureza questionadora, crítica e reflexiva, potencializando processos de (re)construção do conhecimento profissional. Retomamos aqui a ideia apresentada no primeiro capítulo deste estudo e que diz respeito à formação intemporal do professor: a perspectiva de evolução e continuidade ao longo da carreira é cada vez mais uma realidade e já não faz sentido falar mais em formação inicial e formação contínua. O professor pode e deve aprender ao longo da vida e, para isso, precisa do “outro”. O “outro” que apoia, forma, colabora, questiona, critica e reflecte com ele... Neste estudo, o “outro” surge como a coordenadora/supervisora que se preocupa com a evolução formativa da professora participante e que estimula o seu auto-conhecimento e a reflexão sobre as práticas num ambiente promotor da construção e do desenvolvimento profissional (Alarcão & Roldão, 2008: 54).

Podemos assim, e em primeiro lugar, afirmar que foi possível cumprir o primeiro objectivo do estudo, ou seja, *desenvolver práticas de supervisão colaborativa no contexto das AEC's de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico* e, para isto, muito contribuiu a participação activa e incondicional da professora, que se disponibilizou inteiramente para os encontros informais, para a construção do diário

colaborativo, observação de aulas e realização da entrevista vídeogravada. A sua postura de constante questionamento face às práticas e uma motivação pessoal para uma aprendizagem contínua, bem como uma predisposição para o trabalho colegial em muito contribuíram para o desenvolvimento destas práticas neste contexto. Este objectivo pressupôs numa fase inicial a caracterização das teorias práticas da professora, verificando-se que as mesmas mudaram no sentido de uma pedagogia centrada no aluno, num clima tendencialmente democrático e informal e no qual a professora passou a desempenhar uma função de facilitadora da aprendizagem (Vieira, 1998: 38).

Relativamente ao segundo objectivo por nós traçado, ou seja, *identificar potencialidades e constrangimentos da supervisão colaborativa neste contexto*, podemos identificar como principal potencialidade a quebra do isolamento profissional, uma vez que a presença do “outro” foi uma constante na regulação das práticas com vista ao desenvolvimento da reflexividade profissional e da melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos. Por outro lado, podemos também afirmar que a professora melhorou o seu desempenho profissional docente, reconceptualizando a sua prática e valorizando aspectos da aprendizagem dos alunos até então ignorados ou menosprezados, como seja, a sua participação activa e negociada em todo o processo de ensino-aprendizagem ou o desenvolvimento de competências de reflexão sobre a sua aprendizagem.

Em contrapartida, este trabalho colaborativo denunciou alguns constrangimentos que não podemos deixar de referir: a “resistência” à mudança foi difícil de ultrapassar e a tradição e a rotina influenciaram sobretudo a inovação, a emancipação e até a subversão. A falta de tempo e/ou disponibilidade para a construção do diário colaborativo e observação de aulas pode também surgir como um entrave a este tipo de programa de formação/supervisão, tal como referimos na secção anterior. Perguntamos: Seria possível desenvolver este tipo de trabalho com outra(s) professora(s)? Neste caso foi possível devido a uma compatibilidade quase total de horários, mas se assim não fosse, como seria possível realizar, por exemplo, encontros informais, ou de pré e pós-observação com alguma regularidade? Podemos ainda apontar como constrangimento o facto de podermos questionar a continuidade deste trabalho, verificando-se ser uma das propostas apontadas pela professora no final do programa: Que condições têm de ser asseguradas para a continuidade deste tipo de formação que privilegia a co-regulação das práticas e a autonomia dos alunos?

Apesar destas limitações/constrangimentos, parece-nos exequível a continuidade deste tipo de programa de formação, numa perspectiva mais informal sem propósitos investigativos e sem a utilização exaustiva de todas as estratégias enumeradas.

Como já referimos anteriormente, o desenvolvimento de práticas de supervisão colaborativa contemplou neste estudo a utilização de duas estratégias fundamentais na recolha de informação e na operacionalização do programa de formação desenvolvido. Podemos afirmar que o diário dialógico e a observação colaborativa desempenharam um papel inequívoco no processo de construção profissional e na regulação das práticas, reportando-nos ao terceiro objectivo deste estudo (*compreender o papel do diário dialógico e da observação colaborativa na promoção do auto-conhecimento profissional e na regulação da prática educativa com vista ao desenvolvimento da autonomia dos alunos*), uma vez que possibilitaram a troca franca de teorias práticas, posteriormente (des)(re)construídas e que maximizaram processos reflexivos na/para/sobre a acção. A reflexão sistemática advinda do diário colaborativo e dos ciclos de observação clínica efectuados possibilitaram chegar a conclusões e definir estas duas estratégias como fulcrais na promoção e desenvolvimento do professor reflexivo e na (re)construção do seu conhecimento profissional. Foi possível, através delas, interpretar, (des)(re)construir e confrontar teorias e práticas de ensino-aprendizagem e de supervisão. Foi ainda possível às participantes neste estudo reflectir e analisar as práticas à luz dos saberes que possuem e como fonte de novos saberes, questionarem-se e questionar a eficácia da acção que desenvolvem no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões (Roldão, 2008). Por outro lado, estes instrumentos permitiram desenvolver uma pedagogia mais centrada no aluno, uma vez que a análise das práticas por parte das intervenientes no estudo foi expandida na direcção que as mesmas entenderam ser a mais adequada aos interesses de aprendizagem dos alunos (Raya et. al., 2007: 30) e desta forma foram facultadas oportunidades para os alunos aprenderem a aprender, a reflectirem sobre a sua aprendizagem e a fazerem escolhas.

Finalmente, e no que diz respeito ao quarto objectivo por nós traçado, e que é *inferir princípios de actuação supervisiva e pedagógica para o ensino do Inglês no 1º ciclo que sejam potencialmente transferíveis para contextos de acção semelhantes*, cumpre-nos dizer que este estudo não almeja generalizações científicas ou estatísticas. Os resultados obtidos apontam, sim, para “fuzzy generalizations” (Bassey, 1999: 12), uma vez que surgem do estudo de uma singularidade, sendo (im)possível ou (im)provável que esta singularidade seja encontrada em situações semelhantes. No entanto, podemos inferir princípios de actuação supervisiva e pedagógica potencialmente transferíveis para contextos de acção semelhantes, como seja o desenvolvimento de uma prática reflexiva, que, como vimos, pode potenciar o auto-conhecimento e a (des)(re)construção de teorias práticas dos profissionais do ensino. A relação de colegialidade estabelecida entre a investigadora e a professora

permite-nos também concluir que é possível contrariar o quadro de isolamento que se vive em muitas escolas, nomeadamente na dificuldade em desenvolver um trabalho colaborativo e/ou supervisão interpares entre os professores titulares do 1º CEB e os professores que leccionam as AEC's neste nível de ensino. Consideramos, por isso, que outros projectos desta natureza poder-se-ão realizar em contextos semelhantes ou ter um impacto mais alargado, nomeadamente em práticas supervisivas noutros níveis de ensino. Aprender através de parcerias (Day, 2001: 235) é possível e benéfico para professores e supervisores e potencia o desenvolvimento e a disseminação do conhecimento. A construção do conhecimento profissional através da colaboração revela-se, desta forma, uma mais valia no desenvolvimento profissional dos professores.

As opções metodológicas aqui descritas são relevantes no contexto da investigação educacional de natureza interpretativa, e em particular no âmbito do tema do estudo, na medida em que se torna urgente definir critérios e estratégias de actuação supervisiva no panorama emergente do ensino da língua inglesa no 1º ciclo do ensino básico em Portugal. O estudo pretende dar um contributo para a melhoria da qualidade da supervisão na educação em línguas, através de um processo exploratório, crítico e reflexivo.

Para que o desenvolvimento profissional aconteça é preciso investir na formação contínua dos professores de forma a fazer face à exigência e à mutabilidade dos contextos educativos actuais, nomeadamente no que diz respeito ao contexto das Actividades de Enriquecimento Curricular, que apesar de não serem de cariz obrigatório e não fazendo parte da componente curricular do 1º CEB, determinam o início da aprendizagem da língua estrangeira Inglês e que, por isso, devem estar imbuídas de seriedade e empreendimento por parte de todos os envolvidos. Urge investir na formação destes professores. Urge articular estratégias, materiais, objectivos de ensino e de aprendizagem. Urge a colaboração entre professores. Urge investir em processos de supervisão horizontal, colaborativa, interpares...

Propomos, por exemplo, a continuidade da construção do diário colaborativo expandindo-o a todas as professoras que leccionam as Actividades de Enriquecimento Curricular de Inglês no agrupamento de escolas no qual este estudo foi desenvolvido, à semelhança do que foi feito pela autora/coordenadora no ano lectivo que agora finaliza. Esta experiência teve início em Setembro de 2008 com a entrada no diário da autora/coordenadora. As professoras que leccionam Inglês nas várias escolas básicas do Agrupamento a que se reporta este estudo comentaram/reflectiram sobre esta entrada da coordenadora e enviaram-lhe esse comentário/reflexão via e-mail. Após recolha de todas as reflexões, a autora/coordenadora enviou para todas as professoras uma tabela com todas as entradas.

Ficou acordado que a construção do diário seria mensal e que rotativamente cada professora faria a primeira entrada, seguida do mesmo procedimento do diário de Setembro. Nas reuniões mensais realizadas, as questões/preocupações emergentes do diário foram discutidas e explanadas, sendo a realidade problematizada e o pensamento e a acção das professoras (des)(re)construídos. Esta experiência findou em Maio de 2009 e o balanço foi francamente positivo, uma vez que a avaliação efectuada pelas professoras aponta para a continuidade da construção deste instrumento, numa perspectiva formativa, contribuindo para a reconstrução do seu conhecimento e melhoria das suas práticas.

Propomos, ainda, a realização de uma acção de formação ministrada pela autora e dirigida às professoras destas actividades, a fim de disseminar os resultados obtidos através deste estudo e encorajar a utilização de estratégias de supervisão colaborativa neste contexto.

Consideramos ainda que, devido ao facto de existirem poucos estudos acerca desta temática neste contexto, a mesma deve constituir matéria para futuras investigações. Parece-nos também pertinente transferir este trabalho para outros níveis de ensino, tendo em conta a recente legislação que aponta para uma avaliação formal do desempenho docente e que tem levantado muitas questões, nomeadamente no que diz respeito à formação específica dos professores titulares/avaliadores nesta área de desempenho.

Tal como refere Strecht-Ribeiro (2005: 279), “sabemos bem que, em educação, as mudanças nunca têm efeito a curto prazo, os resultados não podem ser imediatos. Por essa razão, a inovação obriga a que haja sentido estratégico e urge ver, por detrás de umas nuvens mais teimosas, o imenso céu azul!”. Este estudo pretende contribuir para esta mudança, almejando um imenso céu azul...

Assemelharíamos este estudo a uma viagem, através da qual demos somente “pequenos passos” em direcção ao nosso ideal (Raya et. al., 2007: 50).

Terminamos esta viagem da mesma forma que a iniciamos: expectantes, com muitos porquês... à espera do sol que se põe, mas que amanhã nascerá novamente e com ele novos caminhos, novas viagens, novos porquês... A mudança continua a ser o mote. O mote de um sem fim de dúvidas, questões, incertezas...



Woman in Front of the Setting Sun (1818-1820)
Gaspar David Friedrich (1774-1840)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

ALARCÃO, I. (1996). "Ser professor reflexivo". In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 171 – 189.

ALARCÃO, I. (2000). "Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem". In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp. 11-23.

ALARCÃO, I. (2001). "A escola reflexiva". In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, pp. 15-30.

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina (2ª Ed. – 1ª Ed., 1987).

ALARCÃO, I. & ROLDÃO, M. C. (2008). *Supervisão - um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde. Edições Pedagogo.

ALONSO, L. (2007). "Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida". In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Investigação em Educação, pp. 109-129.

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A. & RIBEIRO, D. (1996). "O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – Estratégias de supervisão". In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 89 – 122.

BAILEY, K. M. (2005). "Promoting our own professional development through reflective teaching journals". FIPLV World News. N° 62. In <http://www.fipltv.org/news/62>, acedido em 07/10/2008.

BAILEY, K. M. (2006). *Language teacher supervision: a case-based approach*. New York: CUP.

BASSEY, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.

BENTO, C.; COELHO, R.; JOSEPH, N. & MOURÃO, S. J. (2005). *Programa de generalização do ensino de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

BLAIR, A. & CADWALLADER, J. (2007a). *Twister 4 - Student's book*. London. Richmond Publishing.

BLAIR, A. & CADWALLADER, J. (2007b). *Twister 4 - Teacher's book*. London. Richmond Publishing.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BOUD, D. (2001). "Using journal writing to enhance reflective practice". In English, L. M. & Gillen, M. A. (Eds.). *Promoting journal writing in adult education*. New directions in adult and continuing education. N° 90. San Francisco: Jossey-Bass, 9-18.

In http://www.education.uts.edu.au/ostaff/staff/publications/db_31_boud_in_english.pdf, acessado em 15/10/2008.

BURTON, D. & BARTLETT, S. (2005). *Practitioner research for teachers*. London: Sage Publications.

CAMPBELL, A.; MCNAMARA, O. & GILROY, P. (2004). *Practitioner research and professional development in education*. London: Paul Chapman Publishing.

CARDOSO, A. M.; PEIXOTO, A. M.; SERRANO, M. C. & MOREIRA, P. (1996). "O movimento da autonomia do aluno - repercussões a nível da supervisão". In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 63 – 88.

CLANDININ, D. J. (1992). "Narrative and story in teacher education". In T. Russel & H. Munby (Eds.). *Teachers and teaching: from classroom to reflection*. London: The Falmer Press.

COGAN, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2008). "Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões: multilinguismo: uma mais valia para a Europa e um compromisso comum".

In <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0566:FIN:PT:PDF>, acessado em 03/01/2009.

COMISSÃO EUROPEIA. "A política linguística da EU: estudos sobre a aprendizagem e o ensino de línguas". In http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc126_pt.htm, acessado em 03/01/2009.

COMISSÃO EUROPEIA (1995). "Livro Branco sobre a Educação e a Formação - Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva". In

http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf, acessado em 10/11/2008.

COSTA, I. M. (2007). *A auto e a heteroscopia como suporte de práticas de formação reflexiva - um estudo de caso*. Braga: Universidade do Minho (tese de Mestrado).

CRUZ, I. (2002). *O diário no processo de formação de professores reflexivos*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado.

DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

DAY, C. (2007). "A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição". In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Investigação em Educação, pp. 47-64.

EDELENBOS, P., JOHNSTONE, R. & KUBANEK, A. (2006). *Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes apprenants. Les langues pour les enfants en Europe. Résultats de la recherche, bonnes pratiques et principes essentiels. Rapport final de l'étude du lot 1 d'EAC 89-04*, Commission Européenne. Education et Culture. Culture et Communication. Politiques pour le Multilinguisme.
In http://ec.europa.eu/education/policies/lang/key/studies_en.html, acedido em 02/01/2009.

ESTEVES, M. (2006). "Análise de conteúdo". In J. A. Lima e J. A. Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 105-126.

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora. (4ª Ed.).

FENWICK, T. J. (2001). "Responding to journals in a learning process". In English, L. M. & Gillen, M. A. (Eds.). *Promoting journal writing in adult education*. New directions in adult and continuing education. Nº 90. San Francisco: Jossey-Bass, 37-47.

FLORES, M. A.; DAY, C. & VIANA, I. C. (2007). "Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança". In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Investigação em Educação, pp. 7-45.

FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2007). "Nova profissionalidade e diferenciação docente". In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Investigação em Educação, pp. 71-82.

FREIRE, P. (2007, 35ª Ed.). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

GLASER, B. G. & STRAUSS, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

GLICKMAN, C. D.; GORDON, S. P. & ROSS-GORDON, J. M. (1998). *Supervision of instruction: a developmental approach*. Boston: Allyn & Bacon (4ª Ed.).

GOLDHAMMER, R.; ANDERSON, R. H. & KRAJEWSKI, R. J. (1993). *Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart and Winston. (3ª Ed.).

GRIMMETT, P. P. & CREHAN, E. P. (1992). "The nature of collegiality in teacher development: the case of clinical supervision". In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.). *Teacher development and educational change*. London: The Falmer Press, pp. 56-85.

GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1988). "Naturalistic and rationalistic enquiry". In J. Keeves (Ed.). *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook*. Oxford: Pergamon Press. pp. 81-85.

GUEDES, M. G.; LOURENÇO, J. M.; FILIPE A. I.; ALMEIDA, L. & MOREIRA, M.A. (Orgs.). (2007). *Bolonha – ensino e aprendizagem por projecto*. V.N. Famalicão: Centro Atlântico.

HANDAL, G. & LAUVÅS, P. (1987). *Promoting reflective teaching: supervision in action*. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

HOLLY, M. L. (1995). "Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos". In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 79-110.

JOHNSON, D., JOHNSON, R., HOLUBEC, E. J. & ROY, P. (1984). *Circles of learning: cooperation in the classroom*. E.U.A.: Edwards Brothers, Inc.

JORNAL OFICIAL DA UNIÃO EUROPEIA (2006). *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*.

In <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:PT:PDF>, acedido em 02/01/2009.

LALANDA, M. C. & ABRANTES, M. M. (1996). "O conceito de reflexão em J. Dewey". In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 41 – 61.

LIMA, J. A. (2006). "Ética na investigação". In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora. pp. 127-159.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais. In http://sitio.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf, acedido em 13/11/2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). Estatuto da Carreira Docente. In <http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=314&fileName=republicacao.pdf>, acedido em 30/10/2008.

MORAIS, D.; PARENTE, H.; SOARES, M. & PEREIRA, S. (2003). "Supervisão colaborativa: potencial na formação contínua do professor". In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes

(orgs.). *Pedagogia para a autonomia - resistir e agir estrategicamente*. Actas do 2º encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a autonomia (GT-PA). Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. (CD-ROM).

MOREIRA, M. A. (1999). "Grelhas de observação de aulas". In F. Vieira (Org.). *Cadernos 1- Grupo de trabalho - Pedagogia para a Autonomia*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 83-88.

MOREIRA, M. A. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês: processos de (co-)construção de conhecimento profissional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Investigação em Educação - Universidade do Minho.

MOREIRA, M. A. (2008). "Issues of voice in teachers' collaborative journals". Paper integrated in the symposium: Teachers' narratives of professional experience: building a culture of collaborative inquiry. ICET 53rd World Assembly. Braga: Universidade do Minho.

MOREIRA, M. A. & ALARCÃO, I. (1997). "A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos". In I. Sá-Chaves (Org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

MOREIRA, M. A., DURÃES, A. C. & SILVA, E. (2006). "Escrita e supervisão: o diário colaborativo como discurso e prática de emancipação". In F. Vieira; M. A. Moreira; I. Barbosa; M. Paiva & I. S. Fernandes. *No Caleidoscópio da Supervisão. Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 129-150.

MOREIRA, M. A. & RIBEIRO, D. (2009). "Then the I becomes Us... on collaborative supervision journals and the development of Professional autonomy". In F. Vieira (Ed.). *Struggling for autonomy in language education: reflecting, acting, and being*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 63-80.

NÓVOA, A. (1995). "Os professores e as histórias da sua vida". In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 11-30.

NUNAN, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge. CUP.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002). "Introdução". In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores I - da sala à escola*. Porto: Porto Editora, pp. 9-18.

PACHECO, J. (2007). "A azul, ou a vermelho?". In *A página da educação*. Maio.

PAIVA, M. (2005). *A observação colaborativa na formação reflexiva de professores estagiários de Inglês - um estudo de caso*. Braga: Universidade do Minho (tese de Mestrado).

PAIVA, M.; BARBOSA, I. & FERNANDES, I. S. (2006). "Observação colaborativa, discurso supervisivo e reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão em estágio". In F. Vieira; M. A. Moreira; I. Barbosa; M. Paiva & I. S. Fernandes. *No Caleidoscópio da Supervisão. Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 77-108.

PERRENOUD, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor - profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.

RAYA, M. J.; LAMB, T. & VIEIRA, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa - para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Dublin: Authentik.

ROBBINS, P. (1991). "How to plan and implement a peer coaching program". Alexandria: ASCD.

In

http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/23/38/db.pdf,
acedido em 28/10/2008.

ROLDÃO, M. C. (2008). "Que é ser professor hoje? - a profissionalidade docente revisitada (1998). Revista da ESES, 9, Nova Série, 79-97". In M. C. Roldão. *Formação de professores, currículo, supervisão*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, U.I.D.T.F.F.

SÁ-CHAVES, I. (2005). *Os portfolios reflexivos (também) trazem gente dentro - reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.

SANTOMÉ, J. T. (2006). *A desmotivação dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic books.

SCHÖN, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo - um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

SHOR, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. London: UCP.

SHULMAN, J. H. (Ed.). (1992). *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press.

SMYTH, W. J. (1983). *Teachers as collaborative learners in clinical supervision*. Paper presented to the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.

SMYTH, W. J. (1989). "Developing and sustaining critical reflection in teacher education". *Journal of Teacher Education*, XXXX (2), pp. 2-9.

STAKE, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

STONES, E. (1984). *Supervision in teacher education: a counselling and pedagogical approach*. London: Methuen & Co.

STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park: Sage.

STRECHT-RIBEIRO, O. (1998). *Línguas estrangeiras no 1º ciclo: razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.

STRECHT-RIBEIRO, O. (2005). *A língua inglesa no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Livros Horizonte.

TRACY, S. J. (2002). "Modelos e abordagens". In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores I - da sala à escola*. Porto: Porto Editora, pp. 19-92.

VASCONCELOS, T. (2006). "Etnografia: investigar a experiência vivida". In J. A. Lima e J. A. Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 85-104.

VEIGA SIMÃO, A. M. (2007). "Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança?". In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Investigação em Educação, pp. 93-101.

VIEIRA, F. (1993a). "Observação e supervisão de professores". In F. Sequeira (Org.). *Dimensões da educação em língua estrangeira*. Braga: Universidade do Minho.

VIEIRA, F. (1993b). *Supervisão - uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto. Edições Asa.

VIEIRA, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira - uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

VIEIRA, F. (1999). "Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia: introdução a dois modos distintos de ensinar e aprender (uma língua) em contexto escolar". In F. Vieira (Org.). *Cadernos 1-*

Grupo de trabalho - Pedagogia para a Autonomia. Braga: Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 1-4.

VIEIRA, F. (2006). "No caleidoscópio da supervisão". In F. Vieira; M. A. Moreira; I. Barbosa; M. Paiva & I. S. Fernandes. *No Caleidoscópio da Supervisão. Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, pp. 7-14.

VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (1993). *Para além dos testes...a avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

VIEIRA, F. & MARQUES, I. (2002). *Supervising reflective teacher development practices*. *ELTED*, 6 (periódico online).

WAITE, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: notes on its language and culture*. London: The Falmer Press.

WAJNRYB, R. (1992). *Classroom observation tasks - a resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: CUP.

WALLACE, M. (1991). *Training foreign language teachers - a reflective approach*. Cambridge: CUP.

WINTER, R. (1989). *Learning from experience: principles and practice in action-research*. London: The Falmer Press.

YIN, R. K. (2005, 3ª Ed.). *Estudo de caso - planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

ZABALZA, M. A. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

ZEICHNER, M. A. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa - Professores.

ZEICHNER, K. M. & LISTON, D. P. (1996). *Reflective teaching - an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Endereços da Internet referenciados/consultados:

[http://www.magicvocabulary.net/printables/cryptogram/index.asp?listapalabras=red@blue@green@yellow@pink@orange\(colour\)&listasinparentesis=red@blue@green@yellow@pink@orange](http://www.magicvocabulary.net/printables/cryptogram/index.asp?listapalabras=red@blue@green@yellow@pink@orange(colour)&listasinparentesis=red@blue@green@yellow@pink@orange) (acedido em 10/11/2008).

<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/1754&format=HTML&aged=0&language=PT&guiLanguage=en> (acedido em 06/02/2009).

http://sitio.dgdc.min-edu.pt/linguas_estrangeras/Paginas/LEstrang_curriculo.aspx (acedido em 11/11/2008).

[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31998Y0103\(01\):EN:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31998Y0103(01):EN:HTML) (acedido em 11/11/2008).

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:EN:PDF> (acedido em 11/11/2008).

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:EN:PDF> (acedido em 11/11/2008).

http://www.drealentejo.pt/upload/aec/AEC_Relatorio_Intercalar_CAP.pdf (acedido em 11/11/2008).

http://thinkexist.com/quotes/catherine_drinker_bowen/ (acedido em 02/11/2008).

<http://www.mes-english.com/> (acedido em 20/01/2009).

<http://www.appi.pt/noticias/doc/AEC.pdf> (acedido em 12/11/2008).

<http://www.esepf.pt/SeE/SeE10/porumadefinicao> (acedido em 11/11/2008).

Documentos oficiais:

Decreto-Lei n° 286/89. Agosto. 1989.

Despacho n° 14 460/2008. Maio. 2008.

Despacho n° 12 591/2006. Junho. 2006.

Projecto de despacho de 27/06/2008.

Despacho nº 14 753/2005 (2ª série). Junho. 2005.

Despacho nº 16 795/2005 (2ª série). Julho. 2005.

Despacho nº 21 440/2005 (2ª série). Setembro. 2005.

Decreto-Lei nº 75/2008. Abril. 2008.

ANEXOS

Anexo 1 - Grelha “Negociação para a autonomia”

Negociação para a Autonomia

Escala:

NO - Característica não observada ou não presente

1 - Verifica-se uma ocorrência **mínima** da característica em causa

2 - Verifica-se uma ocorrência **média** da característica em causa

3 - Verifica-se uma ocorrência **elevada** da característica em causa

Ocorrência	Parâmetros	Observações
NO 1 2 3	1. Os alunos reagem bem às tarefas propostas (demonstram atenção, interesse e empenhamento na sua realização).	
NO 1 2 3	2. Os alunos compreendem as tarefas propostas, ao nível da forma da sua realização (realizam-nas sem demasiada dificuldade, de acordo com as instruções fornecidas).	
NO 1 2 3	3. Os alunos compreendem as tarefas propostas, ao nível da sua finalidade pedagógica (compreendem as razões da realização da actividade, conhecem a sua justificação pedagógica).	
NO 1 2 3	4. Os alunos têm um espaço de participação pessoalizada (exprimem sentimentos e opiniões pessoais, falam da sua experiência, fazem perguntas “reais”, colocam dúvidas ao professor ou aos colegas, ajudam-se, ...).	
NO 1 2 3	5. Os alunos têm um espaço de decisão pedagógica (realizam escolhas, tomam iniciativas, tomam decisões, influenciam o modo de realização da aula ...).	
NO 1 2 3	6. O professor orienta as tarefas de forma a conciliar os seus objectivos com as direcções traçadas pelas intervenções dos alunos.	
NO 1 2 3	7. O professor reage aos alunos de forma positiva (escuta com atenção, comenta, encoraja, reforça, elogia, ajuda, ...).	
NO 1 2 3	8. O professor encoraja uma postura reflexiva e pró-activa dos alunos face ao saber linguístico e/ou ao processo de aprendizagem.	
NO 1 2 3	9. O professor encoraja o desenvolvimento de atitudes de cooperação e inter-ajuda.	

(adaptado de Moreira, 1999: 85)

Anexo 2 - Histórias de vida

1ª entrada do diário colaborativo

História de Vida

Dos “primeiros passos” aos dias de hoje



*“The teacher opens the gate;
the student has to walk through it.”*
Provérbio chinês

Há precisamente vinte e dois anos atrás, provavelmente estaria a sentir o que está hoje a sentir o meu sobrinho. O tempo passa impiedoso e nós, sem darmos por isso, precisamos de ser confrontados com o presente para nos recordarmos do passado.

Apesar das inúmeras diferenças que separam a minha geração da geração do meu sobrinho, posso quase garantidamente dizer que o nervosismo da entrada numa escola desconhecida permanece idêntico. Quer se abandone o lar acolhedor onde a mãe era o centro do dia-a-dia, quer se saia de uma “escolinha” onde se brincava o dia todo, aquele primeiro dia parece um enorme obstáculo difícilimo de se transpor.

Eu lembro-me perfeitamente do meu primeiro dia de aulas, ou melhor, da chegada àquele edifício que a minha irmã mais velha já tinha frequentado, que a outra ainda frequentava e

História de Vida

Escrevo para tornar visível o mistério
das coisas. Escrevo para ser.
Vergílio Ferreira

É sempre difícil escrever sobre nós...

É sempre difícil escrever sobre nós. Abrimos o livro para sermos lidas por outro e isto é sempre um pouco incomodativo. Ler biografias nunca foi o meu forte mas agora aqui estou eu a escrever sobre a história da minha vida, sobre as minhas expectativas, os meus receios, as minhas conquistas e derrotas... enfim, a abrir o meu livro.

É curioso que desde sempre tenha gostado de estudar e de ir para a escola. Apesar de a minha mãe ser doméstica e estar sempre em casa, optou por me matricular no ensino pré-escolar. Ainda hoje a sua justificação é a mesma: as crianças aprendem a crescer melhor, aprendem a defender-se e a lutar sozinhas por “um lugar ao sol”. Julgo que a minha mãe está certa quando diz estas palavras. Eu aprendi a sair das “saías” da minha mãe e a ser mais independente. Lembro-me do Jardim de infância como um espaço amplo e cheio de sol, com um recreio enorme (ou pelo menos na altura era o que parecia!) e o mais custoso para mim era a

<p>à qual chamavam escola. Tal como era hábito dos anos anteriores, naquele dia e nos restantes dias do ano lectivo, o meu pai levou a minha irmã à escola. Mas desta vez ela não entraria sozinha. Segurando a sua mão com força, o meu nervosismo deu lugar à ansiedade. Desconhecia os meus colegas, a minha professora, a funcionária, mas duma coisa tinha a certeza. Finalmente iria aprender a ler e a escrever sem ter de importunar a minha mãe nos seus afazeres domésticos (apesar de ela nunca se ter escusado e pacientemente me ter ajudado sempre que solicitada) e sem ter que sorrateiramente pegar nos cadernos da minha irmã.</p> <p>Então olhei em volta e vi muitos meninos e meninas acompanhados pelos pais. Uns choravam, outros não, mas a verdade é que estava muita confusão. Naquele rebuliço surgiu uma senhora de cabelo claro, com um vestido estampado de flores vermelhas e brancas e com um sorriso acolhedor de boas-vindas.</p> <p>A professora Tina seria a minha primeira referência neste novo mundo, a D. Conceição (a funcionária) seria a segunda e a terceira seria a professora Odete que me acompanhou nos três anos que se seguiram. Da professora Tina recordo a doçura, da professora Odete a exigência, o tom de voz alto e a excelente preparação para a etapa seguinte. De ambas ficou uma amizade professor/aluno. Os amigos foram fáceis de fazer e salvo raras excepções nunca houve problemas de maior.</p> <p>Aparte dos afectos, das relações humanas e das boas notas, o que recordo com mais lucidez são as festas em que participava voluntariamente de forma improvisada e os</p>	<p>hora da sesta (detestava dormir!). Queria correr, saltar, pintar, jogar...Ainda hoje a minha educadora pergunta por mim quando passa pela minha mãe nas ruas de Penafiel. Eu devia ser um pequeno diabinho! No final do dia juntava-me com as outras crianças na rua (ainda era possível!) e brincava quase até à hora do jantar. Enfim... sem preocupações, sem receios, era uma criança muito feliz (até porque fui filha única até aos dez anos de idade!).</p> <p>As responsabilidades surgiram quando iniciei o ensino básico. Não me lembro muito da minha 1ª classe nem da entrada na escola no primeiro dia de aulas. Sei que tinha uma professora muito nova mas quase nada recordo daqueles dias. A única situação notória neste primeiro ano foi o facto de a minha mãe achar que eu deveria ler e escrever melhor e, por isso, resolveu começar ela própria a ensinar-me a ler e a escrever utilizando a cartilha maternal. Assim, e nesse ano, quem realmente me marcou foi a minha mãe e não a minha professora!</p> <p>A passagem pelo 2º e 3º anos de escolaridade também não me traz grandes memórias. Acho que a minha vida foi passando alegremente entre a brincadeira e o estudo e sem grandes situações ou pessoas marcantes em todo este processo.</p> <p>O 4º ano revelou-se fulcral em todo o meu percurso escolar. Mudei de escola e consequentemente de professora e ambiente (os colegas mantiveram-se). Lembro-me da Professora perfeitamente. A Dona Rute era senhora com um porte enorme e voz que ecoava em toda a escola. Tinha uma vara</p>
--	--


<p>projectos extra-aula em grupo. Essas raras vezes em que o professor se limitava a abrir a “porta” e nós tínhamos que atravessá-la foram os momentos mais construtivos dos quatro primeiros anos de estudo.</p> <p>Em suma, foi durante este período que cimentei os valores que já possuía, como a responsabilidade, o respeito, a obediência, o trabalho, a amizade, mas devo dizer que apesar de tudo e das boas notas, estudar nunca foi uma actividade que me ocupasse muito tempo.</p> <p>Sinceramente não me recordo se nessa altura já fazia planos relativamente à carreira que gostaria de seguir no futuro, porém posso garantir que ser cabeleireira ou veterinária nunca fizeram parte dos meus planos.</p> <p>A chegada, mais uma vez, a uma escola nova não me sobressaltou. Na escola Frei João passei cinco anos da minha vida. A boa recordação que guardo diz respeito mais uma vez às relações pessoais construídas. O número de professores aumentou e recordo uma professora em especial que me acompanhou aqueles anos. A professora de Inglês despertou-me o gosto por uma língua que já me tinha despertado a curiosidade através da televisão que eu tanto gostava (e gosto!) de ver. A sua exigência e competência fizeram-me apaixonar pelo Inglês, o que me levou no 6º ano a ingressar num curso de Inglês paralelamente à escola. Não foram fáceis os primeiros dias no curso porque eu achava que não conseguiria conciliar ambos (como vejo agora que era ridícula!). O curso no instituto acompanhou-me ao longo dos anos seguintes e fez-se transportar também ao longo do secundário. A escolha da</p>	<p>enorme que alcançava qualquer aluno. Nos primeiros dias chamou todos os pais à escola e reclamou da nossa péssima formação. Considerou que vínhamos com muitas falhas ao nível da Língua Portuguesa e Matemática e que iria fazer os possíveis para recuperar tamanho atraso na aprendizagem. Pois bem, julgo que fiz os quatro anos de escolaridade do ensino básico num só! Tínhamos muito medo da Dona Rute. Era terrível acordar de manhã e saber que íamos para a escola. Lembro-me bem de um dia em que comecei a falar com a minha amiga Fátima e que, por isso, fui castigada com a tal vara! Mas aprendi muito, muito mesmo! Aprendi tudo o que deveria ter aprendido nos anos anteriores e acho que, por isso, consegui acompanhar tão bem o chamado “ciclo” (5º e 6º ano).</p> <p>O 5º ano e a consequente mudança de escola trouxe consigo mais disciplinas, mais professores, mais estudo, mais responsabilidade. A professora mais marcante foi sem dúvida a de Inglês, professora Maria do Carmo, e com ela muita exigência, muito trabalho e muita disciplina. Lembro-me perfeitamente da primeira aula e da distribuição de nomes tipicamente ingleses por todos nós. O meu era Eileen. Recordo muitos trabalhos de casa, muitas listas de vocabulário, muitas fichas de trabalho... Mas foi no 5º ano que eu definitivamente escolhi o meu futuro. Comecei a dizer que queria ser professora de Inglês e nunca mais mudei de opinião. Vincadamente lutei por ser a melhor (os meus colegas chamavam-me “marrona!”). Queria sempre ter</p>
--	--

<p>área de Humanidades parecia-me óbvia apesar da refutação da minha professora de matemática.</p> <p>Os três anos de secundário serviram para eu perder um pouco do meu voluntarismo para determinadas tarefas e ganhar um pouco mais de timidez. Não vou, nem quero culpar a aula de português, mas a verdade é que ser a única a fazer o trabalho que a professora tinha proposto e apresentá-lo diante da turma não abonou muito a favor da minha popularidade numa turma desconhecida. Felizmente isso não durou muito tempo e os colegas perceberam, pelo menos os que interessavam, que eu era mais que uma “marrona”, até porque estudar nunca tinha sido o meu forte (repito).</p> <p>Os três anos na escola José Régio ditaram o meu destino. No final de mais uma etapa, iria para uma universidade que me permitisse leccionar a disciplina que tanto gostava. Não ciente das dificuldades que surgiriam inerentes a tal escolha, candidatei-me à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A ida para o Porto foi uma decisão concertada com os meus pais e com o meu namorado que estudaria na mesma cidade. E a decisão de um dia ser professora, embora tenha sido minha, agradou ao meu pai. Ser advogado ou professor tinha sido o sonho do meu pai. Creio que ele teria sido um óptimo profissional e fico feliz por ele orgulhar-se de mim em todas as minhas decisões.</p> <p>Os cinco anos de licenciatura, incluindo estágio, decorreram dentro da normalidade. Na faculdade não me evidenciei enquanto aluna. A minha “preguiça mental”, como diria a minha orientadora de mestrado, permitiu que acabasse o</p>	<p>boas notas a todas as disciplinas e principalmente a Inglês. E assim foi. A par também da brincadeira comecei a ter um plano de estudo que praticamente me acompanhou até ao final da licenciatura. Fazer resumos, arquivar todo o material, estudar com alguns dias de antecedência... enfim, tudo o que eventualmente se espera de um bom aluno. A professora Maria do Carmo incutiu-me um grande sentido de responsabilidade e motivou-me imenso para a aprendizagem da língua inglesa. Já na altura esta professora utilizava flashcards, músicas, jogos, etc. que exigiam a nossa participação constante e motivada. Julgo que esta professora foi também um dos grandes pilares para a minha vida académica e profissional futura. A partir daquele ano nunca mais “parei de gostar de Inglês”. Mesmo nas férias com os meus pais procurava “meter conversa” com ingleses para praticar a língua que eu mais gostava. Cheguei a ter um “pen friend” italiano durante vários anos e a nossa comunicação era sempre feita em Inglês.</p> <p>O 7º ano de escolaridade trouxe também uma nova escola: “a escola secundária”. Os alunos eram manifestamente mais velhos e as brincadeiras no recreio começaram lentamente a ficar para trás. Era uma nova etapa. Cresci em altura e responsabilidade, apesar das tolices (agora vejo que muito inocentes) próprias da adolescência! Mas continuei a ser uma óptima aluna com óptimos resultados escolares. É curioso que ao iniciar a língua francesa, não me senti minimamente motivada e continuei a adorar única e exclusivamente o Inglês. Ao longo</p>
--	---

<p>curso sem grande esforço mas também sem excelentes notas na maioria das disciplinas. Confesso que o curso revelou-se um pouco enfadonho com “doutores” a debatarem o seu conhecimento inquestionável, a exigirem a assimilação exacta das suas teorias e a “acorrentarem o portão”.</p> <p>Apenas o último ano, o ano de estágio, valeu o sacrifício. A minha escolha de ir para Santo Tirso não poderia ter sido mais acertada. Adorei a cidade, as colegas de estágio e a orientadora de Inglês (já a de Francês nem por isso). Iniciei a minha vida profissional, se assim se puder dizer, com turmas do 8º e 10º. No estágio, tive dias bons e dias maus, boas e más aulas, bons e maus alunos e aprendi que esta dicotomia me iria acompanhar o resto da minha, ainda curta, vida.</p> <p>Nesta altura, eu já sabia quão difícil seria voltar a leccionar, mas a esperança permanecia. Infelizmente, os meus receios confirmaram-se e no ano seguinte a frustração apoderou-se de mim. Enviei currículos e fui contactada por um centro de estudo. Durante esse ano dei explicações e inscrevi-me (precipitadamente a meu ver) no mestrado de estudos Anglo-Americanos na Faculdade. Talvez influenciada por uma das colegas de estágio, talvez porque ainda não me habituara a deixar a faculdade, entrei para o mestrado e concluí o primeiro ano. A minha colega não teria a mesma sorte e creio que a nossa forte amizade deteriorou-se a partir desse momento. Parece que afinal não era assim tão forte.</p> <p>No ano seguinte, continuei a trabalhar no centro de estudo onde ainda trabalho e tentei fazer a tese. Um ano muito atribulado por motivos</p>	<p>do 3º ciclo não me lembro de nenhum professor de Inglês em especial. Depois, no 10º ano, e julgo que ainda muito nova, fui confrontada com uma escolha fulcral na minha vida académica: a escolha da área curricular que iria definir muito do meu futuro. Influenciada sempre pelo Inglês, optei pela área de Humanidades e escolhi como segunda língua o Alemão. Ao longo do 10º e 11º anos continuei com a minha paixão pelo Inglês e curiosamente lembro-me da professora de Inglês no 11º ano; uma senhora à beira da reforma que continuamente dizia “I sink” (I think) e cujas estratégias de ensino deixavam muito a desejar... Nestes dois anos recordo com saudade a professora de Sociologia que repetidas vezes nos lembrava: “Estamos sempre a aprender... até na cama do hospital prestes a falecer”. Mórbido? Talvez. Mas marcante para mim.</p> <p>No final do 12º ano, e sem hesitar, optei pelas disciplinas de Inglês, Alemão e Língua Portuguesa mas, surpresa das surpresas, poucos alunos fizeram a mesma opção, o que me obrigou a “emigrar” para outra cidade e outra escola. Fui para Paredes estudar e desta vez foi bem mais complicado. Nova cidade, nova escola e... novos colegas. A adaptação foi um pouco custosa, até porque tive que me separar das minhas melhores amigas, que haviam optado por ficar na escola secundária de Penafiel. Mais um ano de estudo e preocupações com a eminente entrada numa qualquer Universidade. Cresci a ouvir o meu pai dizer que sentiria muito orgulho se as suas filhas tirassem um curso superior e neste ano esta</p>
---	--

<p>personais levou a que a tese fosse simplesmente ignorada.</p> <p>Em 2005, deu-se início ao projecto de Inglês no 1º ciclo. Durante os dois anos seguintes, conciliaria o ensino de Inglês no 1º ciclo, as explicações no centro de estudo e o acompanhamento de alunos num ATL a nível de Inglês, Francês e Português. Escusado será dizer que associando problemas gravíssimos pessoais com todo este empenho profissional, a tese ficaria mais uma vez longe das minhas prioridades.</p> <p>No ano passado deixei o ATL por incompatibilidade com as aulas de Inglês e decidi pôr o mestrado como prioridade. Infelizmente, a minha capacidade de reflexão e escrita traiu-me. Pensei desistir (seria a minha primeira desistência perante uma dificuldade) mas a minha orientadora disse que o meu problema não era falta de capacidade mas “preguiça mental” o que, de certa forma, me deu novo alento (o único dado ao longo de todo este tempo). Não a consegui fazer, apesar de ser um tema que adoro.</p> <p>Não desisti, não consigo dizer que desisti. Vou adiar a tese, falarei com a orientadora e direi que agora não sou capaz. Se calhar inscrevi-me quando era imatura, se calhar não me deveria ter inscrito no ano após o estágio, se calhar escolhi a orientadora errada que me abriu demasiado o portão e não me indicou onde ele me levaria, não sei. Devo arrepender-me? Não. Só sei que me sinto aliviada e que pela primeira vez desde há alguns anos sinto-me livre, sem aquela sombra constantemente atrás de mim.</p> <p>Este ano vou dedicar-me às aulas, às explicações, ao meu marido que pacientemente</p>	<p>expectativa “pesava” muito mais. Apesar de ter apenas três disciplinas, comecei a saber o que era ler obras literárias, analisá-las, interpretá-las... conquistei o prazer de ler, porque apesar de o fazer com alguma regularidade, nunca tinha sido apaixonada por livros de aventura ou de banda desenhada (como os meus amigos).</p> <p>Depois de um ano um pouco complicado, tinha chegado finalmente um dos momentos mais marcantes da minha vida: a entrada na universidade. Foi com muita excitação que recebi a notícia da entrada na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Apesar de ter uma média bastante alta, e talvez com vontade de emancipação, não concorri para a Faculdade de Letras do Porto (achava que era perto demais da minha cidade natal!). Recordo com saudade o primeiro dia de aulas. As praxes, a agitação de centenas de estudantes de diversos pontos do país, tudo era novo para mim. Mas a responsabilidade mais uma vez pesou nas minhas escolhas e tomadas de posição.</p> <p>Continuei a estudar como fizera até então, apesar de ter apenas 17 anos e estar perante o desconhecido, a novidade.</p> <p>Lembro-me perfeitamente de todos os professores. Uns mais marcantes do que outros. O professor de Literatura Inglesa foi talvez um dos mais carismáticos de toda a licenciatura. De uma forma algo informal e brincalhona, ensinou-me a gostar de Shakespear, Brontë, Conrad... Não tinha por hábito faltar às aulas, mas com este professor era mesmo impossível faltar. O meu gosto pela leitura e pela escrita aumentou e a forma descontraída, mas ao</p>
--	--

<p>me atura e às minhas decisões e ao pedido da coordenadora. Farei o meu melhor mas não me excederei. Amadureci, cresci, aprendi a conhecer-me e a não esperar demais de mim (pelo menos assim o espero). Não posso ser sempre a melhor porque não sou, não posso ser sempre perfeita porque ninguém o é. Se calhar foi essa a minha grande lição: saber esperar o momento, aprender e corrigir. Talvez seja por isso que não me preocupo muito com o futuro e não crie muitas expectativas profissionais. Há uns anos atrás, a vida profissional seria o meu maior objectivo. Hoje, mudei e descobri que a vida familiar é algo que quero preservar. Quero criar uma família como tive, quero ser a mãe que tenho, quero a segurança de um pai como tenho para os meus filhos. Não quer dizer que abandone uma possível carreira, porque a felicidade não é “amor e uma cabana”, mas não quero só isso.</p> <p>Quando entrei na minha antiga escola primária para matricular o meu sobrinho, ouvi uma senhora chamar “M.!” A D. Conceição ainda lá trabalha e ainda se lembra de mim. O tempo passa mas o importante fica. É isso que quero. Quero trabalhar, quero ter uma família, quero aprender, quero preservar as recordações que tenho e quero ser memorável para as pessoas que interessam.</p> <p>Gosto de leccionar, gosto de Inglês e espero que as Actividades Extra Curriculares tenham um futuro ainda mais risonho. No entanto, se o futuro pregar partidas, quero estar preparada, ser suficientemente madura e aceitar o destino. Sim, acredito no destino porque ele dá-me provas da sua existência todos os dias e é por isso que,</p>	<p>mesmo tempo, competente de ensinar deste professor acabaram por ter uma grande influência em mim. Mas nem tudo foi “cor-de-rosa”! A língua alemã tornou-se o meu “Tendão de Aquiles” e a dificuldade em entender os professores desta língua (que eram nativos) foi bastante. Recordo as “noitadas” a estudar as declinações, os tempos verbais, a inversão do sujeito, o vocabulário... Vinha habituada a ter professoras de Alemão a falar português nas aulas e, de repente, sou confrontada com 120 minutos a ouvir a língua alemã! Foi muito complicado! Talvez, por isso, tento hoje em dia falar o mais possível em Inglês nas minhas aulas, estando, claro está, sempre atenta às dificuldades dos alunos a nível da compreensão oral.</p> <p>O 5º ano da licenciatura (estágio integrado) foi fantástico. A minha orientadora de estágio (hoje minha grande amiga) revelou-se um pilar na minha forma de ser e estar na minha profissão. Admiro-a como uma excelente profissional que é e como um ser humano de inigualáveis qualidades. Ensinou-me tanto! Tive também a sorte de trabalhar com uma colega extraordinária, com a qual desenvolvi um trabalho de parceria e que me ensinou também muito do que hoje tento pôr em prática no meu dia-a-dia na escola. A escola na qual fiz o estágio deixa-me boas recordações também: o companheirismo, a dinâmica das actividades extra-curriculares, a confraternização...</p> <p>Felizmente, consegui de imediato conquistar um lugar num quadro de escola, o que me impediu de ter uma vida nómada, como a maior parte</p>
---	---

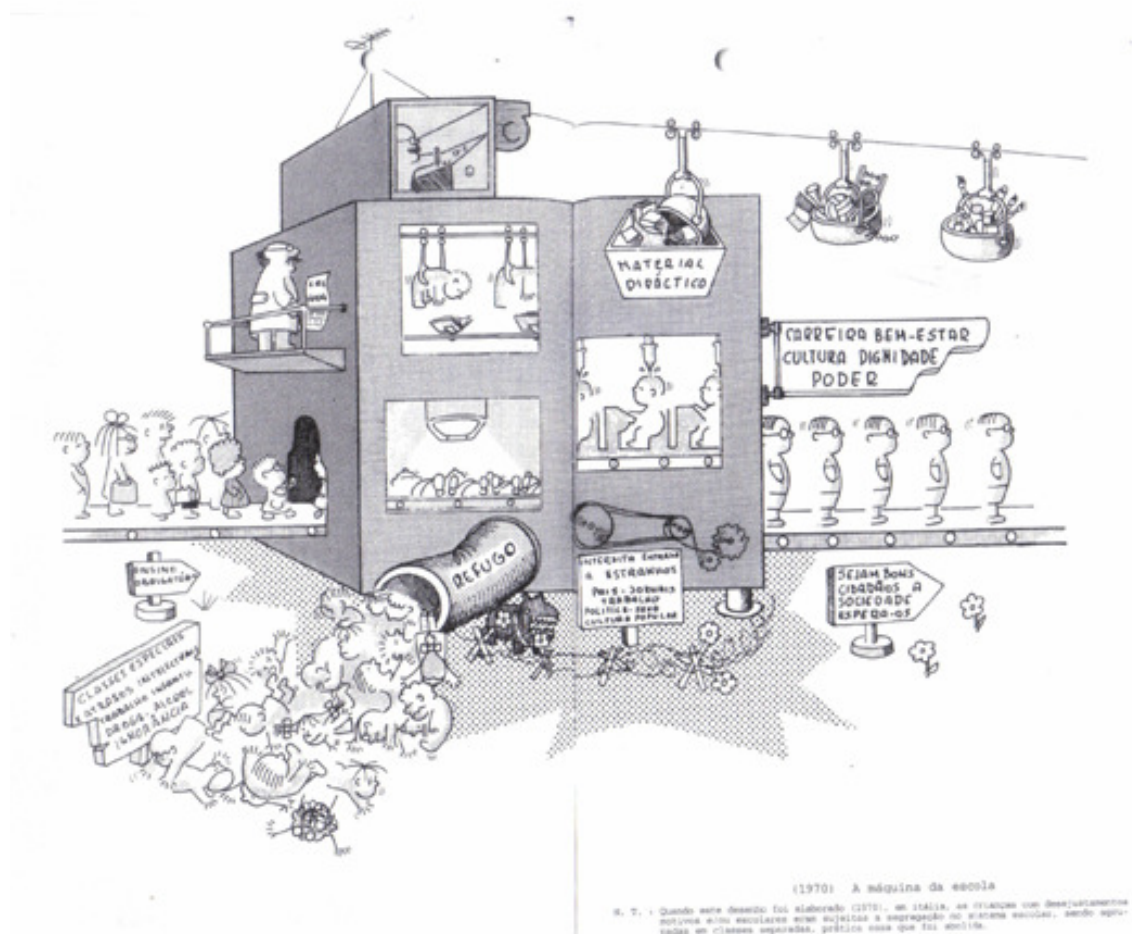
<p>apesar de olhar sempre para a frente, nunca esqueço o que ficou para trás.</p> <p><i>“ So we beat on, boats against the current, borne back ceaselessly into the past.”</i> (<i>The Great Gatsby</i>, Fitzgerald)</p> <p>19 de Setembro de 2008</p> 	<p>dos colegas que conheço. Sempre fiquei colocada na primeira opção e até hoje já fiz um pouco de tudo: orientei estágio, fui coordenadora de departamento curricular, directora de turma, etc. E hoje estou, com muita satisfação, a coordenar as Actividades de Enriquecimento Curricular de Inglês no 1º ciclo, depois de já ter tido a oportunidade de leccionar também este nível de ensino.</p> <p>Hoje em dia tento pôr em prática muito do que aprendi ao longo da minha vida. Mas continuo cada vez mais com dúvidas e incertezas relativamente à minha forma de ensinar. O facto de ter frequentado o 1º ano do mestrado em Supervisão Pedagógica abriu-me os horizontes e obrigou-me a reflectir sobre a minha forma de estar na profissão. Comecei a questionar certas ideias e opções que dava como certas e inabaláveis. Comecei a “olhar mais para dentro de mim” e a tentar compreender melhor os meus alunos. Comecei a dar-lhes mais “voz”, mais presença. Sinto que tenho tanto para aprender, para indagar, para conhecer...</p> <p>E tenho consciência plena que não posso aprender, indagar, conhecer sozinha! Não sou uma ilha. Preciso dos meus alunos, dos meus colegas, do “outro” para aprender, indagar, conhecer...</p> <p>Escrever esta “história” já é um início. Abrir o livro, recordar, questionar. Sabe tão bem...</p> <p>Ângela</p> <p>20 de Setembro de 2008</p>
--	--

Anexo 3 - Diário colaborativo

2ª entrada

30/09/2008 – 21.00h	Comentário/Reflexão
<p><u>Frustração! Revolta!</u> Estas são as palavras que descrevem o meu estado de espírito no final de mais um dia de trabalho. Já não me lembrava como era sentir-me assim, principalmente nos primeiros dias de aulas.</p> <p>Hoje saí da escola e trouxe comigo algo que prometi que deixaria dentro da sala. Não consegui. Mas, deixando o secretismo e passando à acção, vou contar o que motivou tais sentimentos negativos.</p> <p>Como é possível que um menino com apenas sete anos tire a professora do sério? Como é possível que a imagem do professor esteja tão denegrida ao ponto deste ter que “medir forças” com uma criança? Como é possível ficar indiferente a tudo isto?</p> <p>Talvez a primeira reflexão tenha que ser mesmo em torno do comportamento dos alunos e das estratégias do professor para “acalmar” os meninos.</p> <p>Ainda sou do tempo em que o professor era aquele que ensinava e impunha respeito. Ai de quem ousasse levantar a voz ou tentar ser engraçadinho. Na verdade, nunca ninguém na minha turma tentou. Será que com a mudança de século, o Homem atingiu uma nova etapa e progrediu (ou não!) para “homo sapiens mal-comportatum”?</p> <p>Surpresa das surpresas, foi um menino do 2º ano, que nunca tinha sido tão mal comportado,</p>	<p>“Until students experience lively participation, mutual authority, and meaningful work, they will display depressed skills and knowledge, as well as negative emotions. Teachers will be measuring and reacting to an artificially low picture of student abilities”. (Shor, 1992)</p> <p>Tal como Shor, acredito que a participação efectiva dos alunos no processo ensino-aprendizagem através de experiências activas na sala de aula e que os permita ter uma compreensão reflexiva, pode encorajá-los a desenvolver os seus níveis cognitivos e de confiança. Através de exercícios colaborativos, pensamento crítico e negociação da autoridade na sala de aula, podemos talvez elevar a performance desses alunos ao máximo e evitar situações de indisciplina. Não quero com isto dizer que existem certezas absolutas e inabaláveis, até porque, tal como a M., também eu já fui confrontada com este tipo de situações problemáticas na sala de aula. Mas também acho que podemos cada vez mais negociar a nossa acção e a dos alunos e que os tempos da opressão já lá vão. Eu também sou do tempo em que ao ouvir a voz do professor tremia e reprimia o meu mais profundo ser. Mas tudo mudou. Os tempos mudaram o autoritarismo e conservadorismo dos professores e a passividade dos alunos. O nosso comportamento e pensamento mudou, bem como o dos alunos.</p> <p>Acredito que a M. se sinta desiludida e frustrada,</p>

<p>responder torto a todas as minhas tentativas de pedir silêncio, humilhando-me em frente à turma e ultrapassando todos os limites. Cheguei ao ponto de pensar que tal não podia ser real, mas um pesadelo.</p> <p>A repreensão oral já não chega, o castigo de escrever várias vezes a mesma coisa também não, a proibição de participar nas actividades mais lúdicas ainda menos.</p> <p>Será que chegamos ao cúmulo de ter que premiar os bem-comportados? Partia do princípio que era uma obrigação dos alunos, mas visto que qualquer dia podem começar a bater nos professores (já devem fazer), vou começar a retirar uma quantia do meu magro vencimento para encher os meninos e meninas de rebuçados e chocolates para assim “comprar” o bom comportamento e contribuir para a obesidade em Portugal.</p> <p>Provavelmente estou a delirar mas uma pessoa em apuros tenta soluções desesperadas. Falei com a professora titular e ela ficou revoltada, assegurando-me que iria falar com a mãe.</p> <p>Este é apenas um caso extremo porque todos os dias somos confrontados com os meninos e meninas que não sabem simplesmente <i>estar</i>. Tal acontece em todos os anos de escolaridade e pode acontecer hoje ou amanhã.</p> <p>Agora, eu gostava de saber onde vou buscar a força para regressar à sala como se nada tivesse acontecido e olhar para aquele menino com os mesmos olhos com que olhava? Bem, parece que tem mesmo de ser. É essa a minha função, só espero que não dure uma eternidade.</p> <p>M.</p>	<p>mas a tarefa do ensinar deve permitir imaginar possibilidades (tal como dizia uma professora minha do ano curricular do mestrado). Este “incidente crítico” permitiu à M. parar para pensar. Para pensar em possíveis estratégias, modos de actuação que evitem estes incidentes. E isto já é bom. A M. está a reflectir sobre si e sobre a sua prática. E ainda bem que estamos a “dialogar” e a confrontar as nossas “visões”.</p> <p>No final da aula a M. tentou falar com o aluno a sós? Para tentar perceber o porquê? Será que o menino não quer só atenção (e talvez algum miminho)? Não estou a dizer que a M. descure a parte afectiva, mas estou só a criar possibilidades... Este aluno está definitivamente a desafiar o <i>status quo</i> e a “testar” a Professora, que veio “ocupar” o espaço da “sua” professora.</p> <p>Acho que vou enviar-lhe um texto de bell hooks, cuja leitura me marcou especialmente.</p> <p>Agora, só lhe sugiro uma coisa: continue a “olhar” para esse menino com os mesmos olhos. Aliás, olhe mais e melhor para ele. Vai ver que encontrará um menino, que a desafiou e que abalou as suas estruturas, mas que terá muito para lhe oferecer e questionar...</p> <p>Termino com uma imagem que me marcou também muito no ano transacto.</p> <p>Dá que pensar...</p> <p>Ângela</p>
---	--



3ª entrada

18/10/2008 – 14.30h	Comentário/Reflexão	Resposta 20/10/08
<p>Não! Desta vez não vou falar de mau comportamento! Ou melhor ... se calhar até vou falar um bocadinho...</p> <p>Esta semana dei por mim a reflectir na minha prática pedagógica sob o ponto de vista da existência ou não da autonomia do aluno na sala de aula. Depressa cheguei à conclusão que de facto as minhas aulas</p>	<p>Ainda bem que está a reflectir! Acredito que sempre o tenha feito, mas parece-me que desta vez é mais sistemático e profundo. E, modéstia à parte, parece-me que estou a contribuir para esse processo de reflexão (?). A M. está a parar. A parar para pensar. Está a fugir da <i>correria</i> <i>rotineira</i> de preparar e dar as aulas, de corrigir fichas, de entrar e sair de</p>	<p>Embora a minha preocupação com a autonomia seja sincera, a verdade é que hoje senti que a turma em que tentei implementar a auto-avaliação não lhe dá grande importância. Aquela turma é mesmo especial! Metade da aula é passada a tentar ganhar a calma e a outra metade a</p>

<p>centram-se nas minhas decisões e embora promova o trabalho em grupo, a verdade é que é de mim que partem todas as direcções a serem seguidas pelos alunos.</p> <p>Eles, por sua vez, estão tão habituados a receber “ordens” e a não terem qualquer poder de decisão, que nunca questionam o que vão fazer. A verdade é que os alunos continuam a ser extremamente passivos neste processo de ensino-aprendizagem, em (grande) parte por culpa do professor.</p> <p>Confesso que me envergonho um pouco por ter cedido a este tipo de pedagogia centrada no professor, uma vez que no estágio debatia-me precisamente por atingir um estado de autonomia do aluno. Contudo, confesso que nem sempre é fácil seguir esse caminho e nem todas as turmas são positivamente receptivas a este tipo de aprendizagem. Por exemplo, eu tenho uma turma de 3º ano com 26 alunos, três dos quais são extremamente mal-educados. Já tive a oportunidade de conversar com o pai de um deles, o que pelos vistos não deu resultado. Já tentei a abordagem de conversar com eles calmamente e em particular. Já tentei a técnica de atribuir um</p>	<p>várias escolas... Está, por outro lado, a problematizar, a indagar, a confrontar as suas representações e práticas. E isso é bom. Já é um bom começo!</p> <p>Paulo Freire (<i>Pedagogia da autonomia</i>, 2007, 35ª Ed.) afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (p. 39). Diz ainda que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (ibidem). Julgo que estas palavras (sábias) se aplicam sobremodo ao processo pelo qual a M. está a atravessar. Não mais podemos passar pelo processo de ensino-aprendizagem de forma leve e insensível. Temos que agir, transformar, inovar, e não ficar fatalisticamente à espera do devir.</p> <p>A (falta de) autonomia dos alunos é uma problemática central nas suas palavras e nota-se a sua preocupação em começar a dar “mais voz” aos seus alunos. A autonomia passa por aí. Formar indivíduos autodeterminados e participantes activos, com capacidade de tomada de decisões e predisposição para aprender. O papel dos alunos tem de ser sistematicamente negociado e redefinido e a tomada de decisões e auto-avaliação permanente destes tem que ser cada vez mais uma realidade</p>	<p>mantê-la. Sinto que apesar de reflectir muito sobre a minha acção, ainda não consegui atingir o meu objectivo: modificar a atitude da turma.</p> <p>As actividades mais engraçadas e apelativas só servem para piorar tudo. Sinto que apenas aulas muito direccionadas e extremamente focadas na utilização do quadro têm algum proveito e poupam a minha saúde.</p> <p>Eu sei que vou continuar a experimentar e a reflectir sobre aquilo que posso mudar, mas é complicado quando do outro lado só tenho má receptividade a tudo. Também sei que não sou a única. As restantes professoras da turma “sofrem” tanto quanto eu!</p> <p>Vou experimentar falar com eles sobre as suas escolhas na aprendizagem, nas estratégias, nos materiais. O que é certo é que enquanto tento, tenho a plena noção que a aprendizagem está a ficar para segundo plano. Num contexto de sala de aula assim, não é possível aprender, mas eu tento...</p> <p>Não posso é deixar-me derrotar, um dia melhor, um dia pior...</p>
---	--	---

<p>carimbo a quem se comportasse bem.</p> <p>Ainda por cima, duas das três aulas com esta turma são ao último tempo. Mas o problema não é apenas aquele trio de alunos. O problema agrava-se com a necessidade que os alunos têm em conversar e em dispersarem a sua atenção com as brincadeiras desses alunos. A verdade é que quando entro na sala, demora cerca de quinze minutos a acalmarem-se quando fico em silêncio e cerca de cinco quando ponho à prova a minha voz de “soprano”.</p> <p>A turma só consegue estar em silêncio quando estão a escrever castigo ou quando a aula é extremamente centrada em mim, com exercícios no quadro, ou seja, com uma aula completamente desinteressante à boa moda antiga.</p> <p>As canções são motivo de confusão (nem a <i>abc song</i> deu resultado), os trabalhos em grupo impossíveis de implementar... foi então que me lembrei, como tentativa desesperada, de os pôr a avaliar o seu próprio comportamento. Na última aula, que por acaso foi às 9.45, cheguei à sala e o barulho já estava instalado. Cumprimentei-os, dirigi-me ao quadro e comecei a rascunhar uma tabela com alguns</p>	<p>nas nossas práticas. Por outro lado, o professor deve identificar e reavaliar criticamente as suas teorias pessoais, articular ideias e encontrar formas de se aproximar dos ideais (Raya, et al.).</p> <p>Sim, porque a M. tem ideais, e isto é notório pelo simples facto de reflectir sobre o que é e o que poderia (poderá) ser. Como já referi na sua entrada de Setembro, a M. tem que imaginar possibilidades e nunca pode perder de vista o seu ideal...</p> <p>Como reparou, ao utilizar a competência atitudinal, no que diz respeito aos alunos assumirem responsabilidades e cooperarem, conseguiu, de certa forma, que a turma se mantivesse motivada e predisposta a aprender. Ajudou os alunos a assumir responsabilidade pelas suas atitudes e encorajou-os a pôr em prática o trabalho colaborativo, que contribui sobremodo para o seu crescimento e para uma interdependência positiva. Deve utilizar mais vezes este tipo de estratégia, uma vez que pode maximizar atitudes de responsabilidade, partilha e aceitação do outro. Johnson & Johnson (1983, cit. por Johnson et. al., 1984: 17) afirmam que “students working together in cooperative learning groups master collaborative competencies at a higher level than do students studying competitively or</p>	<p>Só tenho pena que a teoria e a minha vontade não sejam suficientes para “vencer”... na sala de aula...</p> <p>M.</p>
---	---	---

<p>parâmetros como entrada na sala, comportamento e cumprimento das regras, saída da sala. Expliquei então que a partir daquele momento eles seriam responsáveis por se auto-avaliarem. Pelo menos enquanto copiavam estavam calados. No final, propus-lhes um negócio. Um trabalho de grupo se não desse resultado a aula voltaria ao “normal” e ainda desfrutariam de mais cinco minutos do intervalo comigo (com esta turma tem que ser tudo na base da “ameaça”!). O trabalho em si não correu mal, o problema foi quando o trabalho acabou. Ficaram incontroláveis! Bem, veremos como eles reagirão daqui para a frente. Pelo menos uma coisa é certa, enquanto estiverem a fazer o quadro avaliativo, estão sossegadinhos... Veremos, veremos....</p> <p>M.</p>	<p>individualistically”.</p> <p>Quantas vezes utiliza a estratégia do trabalho colaborativo? Quantas vezes pede aos alunos para se auto-avaliarem (nas atitudes, no processo de aprendizagem...)? A sua prática pedagógica permite aos seus alunos tomar iniciativas, escolher os passos na aprendizagem, traçar metas, escolher estratégias, materiais...?</p> <p>O facto de ter cedido à tentação de se “acomodar” a uma pedagogia centrada no professor, não a deve deixar envergonhada! O facto de já estar a reconhecer que o faz, é já uma grande vitória! Já venceu uma batalha! E progressivamente vai, com toda a certeza, vencer outras mais. Tem é que correr riscos, aventurar-se, adaptar-se constantemente a novas e, por vezes, duras realidades. Claro que custa, M.! Conformarmo-nos com a realidade é bem mais fácil, mas não “cresceremos” mais se desafiarmos essa realidade, desafiando-nos a nós próprias??? ...</p> <p>Ângela</p>	
---	--	--

4ª entrada

31/10/2008 – 22.07h	Comentário/Reflexão
<p>Hoje estou cansada!</p> <p>Desengane-se quem pensar que vou falar de mau</p>	<p>“...Um aluno perguntou: Professor, o sumário é para escrever a azul ou a vermelho? - Decide tu meu rapaz, a escolha é tua. - foi o que lhe</p>

<p>comportamento! Não!</p> <p>Vou reflectir sobre aquilo que corre bem e sobre aquilo que ainda não consigo fazer. Portanto, quando eu digo que estou cansada é porque é sexta-feira e tive um dia daqueles...</p> <p>Mas, no fim de contas, nem tudo é mau.</p> <p>Esta semana dediquei todas as actividades ao Halloween. Evidentemente foi um tema de agrado dos alunos, de uma forma geral. Particularmente, com a turma do 4º ano foi possível desenvolver actividades muito interessantes, desde a interacção oral entre os alunos e actividades de audição ao próprio facto deles aderirem com o fato assustador envergado hoje.</p> <p>Agora aquilo que ainda não consigo fazer! Apesar de serem actividades que estimularam o ouvir e o falar, a verdade é que continuo a ser eu a fazer as escolhas dentro da sala de aula. Deixo-me levar pelo facilitismo e os alunos nem notam. Eu digo isso porque apesar de permitir, por exemplo, pintar de qualquer cor ou utilizar qualquer material num trabalho, há sempre aqueles alunos que passam a vida a perguntar se podem pintar assim ou assado até eu já não os poder ouvir mais. Isto é apenas um pequeno exemplo que ilustra os meninos incapazes de decidir sozinhos e acontece do 1º ao 4º ano.</p> <p>A verdade é que me está a custar criar actividades que dêem a voz aos alunos porque dou sempre por mim a decidir tudo. Vou continuar a pesquisar e logo verei até onde sou capaz de chegar...</p> <p>M.</p>	<p>respon-di.</p> <p>-Nas outras disciplinas, eu escrevo o sumário a vermelho e o resto a azul. - replicou o moço. Em cinco anos de escolaridade, não conseguiram ensinar a este rapaz se deverá escrever a azul ou a vermelho. A escola fez um trabalho notável neste aluno: tem boas notas, é bem comportado (não perturba a aula, nem faz perguntas sobre as matérias). Mas, se a escola não lhe ensinou a decidir entre o azul e o vermelho, o que irá ele fazer, quando tiver que tomar decisões? Telefonará ao professor?..."</p> <p>José Pacheco Escola da Ponte - Vila das Aves (In <i>A página da educação</i>, Maio 2007)</p> <p>Por si só, este excerto do artigo de José Pacheco era suficiente para dizer aquilo que quero. Mas não. Quero dizer mais. Quero dizer-lhe mais.</p> <p>Desta vez sinto no seu discurso mais optimismo e vontade. Vontade de ver o lado "colorido" das coisas. Apesar de hoje ser o Dia de Halloween, a cor de eleição não é, tal como a data, o preto! Ainda bem. A M. reconhece que continua a ter mais "voz" na sala de aula, mas começa aos poucos a notar outras "vozes", que tal como a sua devem fazer parte do processo ensino-aprendizagem. Começa a ver outras cores, que tal como a sua podem "pintar" a sua aula e torná-la mais alegre e apaixonante! Deixe-se levar pelo colorido dos miúdos!</p> <p>Lembrei-me agora de lhe mostrar um excerto do meu diário de 13/04/2008:</p> <p><i>"Lembro-me de uma turma há uns anos atrás que questionava tudo (ou quase tudo) o que eu dizia e fazia. Na altura, isso incomodava-me imenso. Os</i></p>
---	---

	<p><i>alunos faziam-me lembrar a minha irmã (mais nova do que eu 11 anos) na “idade dos porquês”. “Porque é que em Inglês os substantivos são colocados antes do nome? Porque é que temos dois testes este período? Porque é que só de vez em quando fazemos trabalho de grupo? Porquê, porquê, porquê...?”. Agora vejo e revejo esta situação com uma diferente visão. Ou melhor, questiono esta visão. Será que os alunos não estavam a imaginar “futuros possíveis” (hooks)? Diferentes daqueles que, de certa forma, me cegavam e me impediam de os (alunos / futuros) ver?</i></p> <p><i>Para mim, na altura, estes alunos eram “marginais” porque se mantinham à margem dos meus valores, crenças e práticas educacionais. Agora, olhando para trás, questiono a minha teoria, a minha acção, a minha postura perante o “diferente”, o “estranho”. Será que espartilhava assim tanto os meus alunos, não lhes dando lugar para pensar/agir em liberdade? Freire refere que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Pois, mas considero que ao longo de muitos anos transferi conhecimento e pouco mais. E isto preocupa-me. Isto faz-me pensar...”</i></p> <p>Como vê M., também eu já me questioneei e continuo a questionar. E é através deste processo de reflexão sobre a prática que podemos mudar, mudar-nos e, quem sabe, mudar os outros. Dar “voz” aos nossos alunos, permitir-lhes-á crescer autonomamente, com responsabilidade e com uma atitude pró-activa no processo de aprender. Acredite que, desta forma, estará a “encorajar os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos, envolvendo-os na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais)” (Vieira, 2006).</p> <p>Acho que está (estamos) no bom caminho!</p> <p>Ângela</p>
--	--

5ª entrada

11/11/2008 – 19.40h	Comentário/Reflexão
<p>Hoje estou feliz!</p> <p>Não vou falar de comportamento, nem tão pouco das minhas aulas (se calhar até digo qualquer coisinha sobre elas). Hoje falarei do dia de hoje, o dia de S. Martinho!</p> <p>O dia não foi bom porque comi castanhas (se bem que foi um factor importante!) mas sim porque vi alunos, professores e funcionários todos reunidos com o objectivo de passar um bom bocado. É muito importante este contacto extra-aula que nos leva a conhecer melhor aqueles com quem passamos grande parte do dia.</p> <p>Cada professor passa o dia dentro da sua sala de porta fechada, com a sua turma, no seu mundo. Apesar de nos pedirem sempre para trabalharmos em torno da interdisciplinaridade, a verdade é que cada um olha para o seu “umbigo” e trabalha sozinho. Contra mim falo.</p> <p>Não pretendo afirmar que por ter participado numa festa estou a mudar a minha forma de ser, mas se calhar é o início de uma mudança de atitude. Ao conhecer melhor aqueles que me rodeiam, estarei a compreendê-los melhor.</p> <p>Por exemplo, hoje, eu e a professora titular da turma do 4º ano partilhamos a turma e a sala durante a aula. A verdade é que a aula foi só em torno do Magusto mas o importante é que não senti desagrado por parte da professora titular e eu não me senti deslocada.</p> <p>Também é verdade que apenas aconteceu por ser uma festa, no entanto esta partilha pareceu-me importante e poderá ser importante para o futuro.</p>	<p>Ao ler as suas palavras, lembrei-me de imediato de uma frase de Johnson et al: “sink or swim together”, retirada da obra <i>Circles of learning</i>, 1984. E assim é. Temos que obrigatoriamente “nadar” juntos para não nos “afogarmos”. Para não nos afogarmos na solidão, na ignorância, no desconhecido...</p> <p>É fundamental a presença do “outro” na nossa vida profissional. Não podemos mais viver isolados numa ilha e recusarmos a partilha do conhecimento. Apesar de não ser presencial, este diário está também a possibilitar a consciência de não estarmos sós.</p> <p>A colaboração fortalece-nos e permite-nos uma co-responsabilização de papéis e responsabilidades com vista a uma emancipação e autonomia profissionais, no entanto, parece que cada um faz e é por si só, acabando por indirectamente não ter “voz”, demitindo-se da sua responsabilidade profissional e social. Às vezes parece que nos movemos numa auto-estrada em direcções diferentes e não conseguimos fazer inversão de marcha para <i>quiza</i> acompanhar os que ficaram para trás ou seguir na direcção dos que seguem no lado oposto...</p> <p>O <i>eu</i> deverá passar a ser um <i>nós</i> porque só assim poderemos pensar e agir de forma mais consciente, sistemática e eficaz. Ainda bem que se está a aperceber que a partilha entre professores é fundamental. A co-responsabilidade e partilha fortalece-nos, torna-nos mais capazes e fortes na caminhada que é ensinar e educar... Aprendemos</p>

<p>A cooperação neste momento ainda é uma palavra desconhecida na vida de muitos professores, incluindo na minha, mas poderá vir a ser uma presença constante no futuro.</p> <p>M.</p>	<p>e crescemos mais.</p> <p>Julgo que o trabalho que estamos a desenvolver juntas tem dado pequenos frutos e nos tem ensinado a <i>crescer</i>. E ao crescermos, crescem também os nossos alunos. A nossa confiança torna-se a confiança dos nossos alunos. Paulo Freire, na sua <i>Pedagogia da autonomia</i> (2007, 35ª Ed.) diz que não há docência sem discência. Eu acrescentaria: não há docentes sem docentes. Juntos em prol dos alunos e do desenvolvimento profissional...</p> <p>Ângela</p>
--	--

6ª entrada

22/11/2008 – 20.40h	Comentário/Reflexão
<p style="text-align: center;">“Diz-me e eu esqueço, ensina-me e eu recordo, envolve-me e eu aprendo.”</p> <p style="text-align: center;">Benjamin Franklin</p> <p>Inspirada pelas palavras sábias de Benjamin Franklin, tentei envolver mais os alunos no processo de ensino/ aprendizagem. Na semana passada, as actividades da turma do 4ºano foram pensadas para que os alunos pudessem tomar algumas decisões.</p> <p>Não posso dizer que fiquei muito surpreendida com o resultado, uma vez que já esperava que gostassem das actividades propostas. Também não posso dizer que tenha sido tudo perfeito.</p> <p>No entanto, confesso que estou a tornar-me fã deste tipo de ensino, se bem que não é o caminho mais fácil e nem sempre é possível implementá-lo.</p>	<p>Pois é! A M. está a aperceber-se que efectivamente este tipo de ensino lhe traz mais valias. E está a aperceber-se disto através da experiência, da prática. Só através da prática e da reflexão sobre essa mesma prática, podemos alcançar níveis mais elevados de criticidade. Tornamo-nos mais críticos e conscientes daquilo que somos e fazemos. Sinto que está lentamente a desacomodar-se, a “abalar” as suas mais profundas certezas e convicções. Está a reequacionar, reavaliar e repensar a realidade. Está a construir a sua própria forma de conhecer (Amaral et al., 1996).</p> <p>A complexidade e imprevisibilidade dos contextos educativos levam-nos, muitas vezes, a questionar as nossas práticas e encontrar vias para superar alguns constrangimentos e dificuldades com que</p>

<p>De facto, o envolvimento dos alunos nas actividades favorece a aprendizagem. Digo-o não porque li mas porque constatei. Todas as actividades que obriguem o aluno a pensar por si seguindo uma lógica, que aproveitem conhecimentos previamente adquiridos, levando-o a interrogar-se porque razão as coisas são como são, conduzirão a uma aprendizagem efectiva do tema a abordar.</p> <p>Porque razão deveriam acreditar somente na minha palavra, quando podem experimentar?</p> <p>Assim que vi as palavras que citei no início da minha reflexão, senti necessidade de partilhá-las. Acredito nelas. Eu quero que os meus alunos aprendam e não simplesmente recordem. E já agora... que nunca me esqueçam (pelas melhores razões, claro!).</p> <p>M.</p>	<p>nos deparamos. Mais uma vez noto que está a questionar-se... a pôr em causa as suas próprias percepções acerca do processo ensino-aprendizagem. A sua prática está a renovar a “sua” teoria. E noto também uma preocupação cada vez maior com a “voz” que cede aos seus alunos. Eles têm, como refere na sua reflexão, que perceber “porque razão as coisas são como são”. E uma postura crítica e reflexiva da sua parte pode (e vai com toda a certeza) desenvolver processos críticos e reflexivos dos seus alunos com vista à sua autonomia.</p> <p>Acredito nas palavras de Vieira (1993b) que refere que “um profissional autónomo forma seres autónomos” e que é através de processos reflexivos e auto-críticos que a M. poderá criar condições para que os seus alunos se tornem mais autónomos e com capacidade para a auto-aprendizagem (Amaral et al., 1996).</p> <p>É óbvio que este processo é mais lento e penoso, mas acredite numa coisa: no final os lucros vão ser muito maiores!</p> <p>Ângela</p>
--	---

7ª entrada

13/12/2008 – 18.30h	Comentário/Reflexão
<p>Agora que o primeiro período está a terminar, consigo olhar para trás e reflectir sobre o que aconteceu nos últimos três meses.</p> <p>Creio que percorri um caminho curioso na medida em que, em tão pouco tempo, consegui aperceber-me que ao longo dos últimos anos nunca tinha</p>	<p>Cada vez mais leio a palavra “reflexão” nas suas palavras. E ainda bem que utiliza com mais frequência esta palavra e que se consciencializa que esta acção deve fazer parte da sua rotina e prática. A palavra “reflexão” aparece no seu discurso associada</p>

<p>parado para reflectir e que era necessário mudar algumas práticas.</p> <p>Não posso dizer que tenha sido ou seja fácil, mas fico feliz pelas pequenas mudanças que tento alcançar todos os dias.</p> <p>Agora trabalho em equipa e sei que posso contar com as colegas, reflecto no que faço, tento encontrar soluções para as dificuldades e tenho consciência que os alunos devem ter uma palavra a dizer em todo este processo. Não quero com isto dizer que as minhas aulas agora são perfeitas. Apenas sinto que algo em mim começou a mudar.</p> <p>Preocupo-me com o comportamento dos alunos mas já não só com o comportamento. Preocupo-me com a aprendizagem, se ela acontece e como acontece.</p> <p>Tenho plena consciência que não consigo ainda desligar-me das crenças que moldaram o meu ensino nos últimos anos. Se trabalhei assim durante algum tempo, não é de um dia para o outro que mudarei. Contudo, não será o esforço o mais importante?</p> <p>Reconheço que o meu objectivo futuro será que os meus alunos sejam cada vez mais autónomos e reflexivos. Adivinham-se tempos difíceis tanto para mim como para eles. A mudança não é nem será fácil para ambos.</p> <p>Desejo que o próximo período traga boas novidades e boas aulas para os alunos e, claro, também para os professores.</p> <p>M.</p>	<p>à palavra “mudança”. Reflectir para mudar, mudar a/para reflectir. Este “ciclo” é notório, não só no seu discurso, mas também na sua acção (eu própria já o presenciei nas aulas que observei!). A M. está com vontade de mudar e apesar de referir que a mudança não é fácil e rápida, aos poucos está a pensar no que fez, faz e irá fazer. Ótimo! Lalande e Abrantes (1996) referem, a propósito do pensamento de Dewey, que “o ensino reflexivo implica assim uma preocupação activa com objectivos e consequências, bem como com significados e eficiência técnica. Ele combina a capacidade de questionar com atitudes de espírito aberto e os professores terão de ser continuamente monitores, avaliadores e reverem com frequência a sua prática”. É o que está a fazer: a rever a sua prática. Só com uma atitude de reflexão-acção poderá mudar as suas práticas e envolver mais os alunos em processos de negociação de sentidos e “provocar alterações fundamentadas das metodologias e estratégias conducentes a um ensino de qualidade” (ibidem). Tal como referem estas autoras, e ainda a propósito do pensamento de Dewey, “ninguém é capaz de pensar em <i>alguma</i> coisa sem experiência e informação sobre ela”. Julgo que a nossa “parceria” está a dar frutos! E também eu espero que o próximo período lectivo traga boas novidades!</p> <p>Ângela</p>
---	---

8ª entrada

09/01/2009 – 21.30h	Comentário/Reflexão
<p>Gostaria de começar esta reflexão dizendo que estou com as “baterias recarregadas”, como disse uma colega de profissão, mas a verdade é que sinto que precisava de mais alguns dias (desabafo!). Provavelmente se tivesse mais esses dias diria exactamente a mesma coisa.</p> <p>Não quero dizer que não gosto de leccionar ou que já estou cansada, mas a verdade é que esta não é uma profissão fácil.</p> <p>Vou explicar a natureza da minha confissão.</p> <p>Creio que uma das frases que mais ouvi nesta paragem lectiva foi a seguinte: “quanto não vale ser professora, os alunos têm férias, os professores também” ou então “que rica vida! Duas semanas de férias...”</p> <p>Confesso que estas observações me irritam um pouco (se calhar, muito).</p> <p>Acho que a maioria das pessoas que não está, de uma maneira ou de outra, dentro do sistema de ensino, não tem noção do trabalho que acarreta a profissão.</p> <p>O nosso trabalho não incide apenas em 45 minutos que passamos diante dos alunos. Por trás desses minutos estão muitas vezes horas de trabalho, de investigação, de imaginação.</p> <p>Cada vez mais é solicitado ao professor que cativa os alunos, que os motive, que os faça participar e ter voz activa no processo de ensino - aprendizagem. Para que mudanças profundas ocorram na educação dos nossos meninos e meninas, é preciso que o professor faça a sua prática evoluir e isso não se faz em 45 minutos.</p>	<p>Concordo plenamente consigo quando diz que a profissão de professor é muito exigente. Pedem-nos muito... mas também nos dá muito! Todo esse esforço, empenho e coragem dá frutos. Acredite! E os alunos são os primeiros a reconhecer toda essa motivação e tempo que “dá” ao processo ensino-aprendizagem. Claro que existem sempre os cépticos, os desiludidos, aqueles que gostam sempre de criar a confusão e, diria até, com alguma ignorância, que a confrontam com comentários que denigrem e deturpam a imagem do professor. Claro que o trabalho do professor ultrapassa (ou deve ultrapassar) as quatro paredes da sala de aula. Aliás, julgo que o professor muitas vezes trabalha mais horas fora da escola do que dentro dela. E sempre em prol dos alunos: para a melhoria dos resultados escolares, para a autonomia do aluno, para melhores estratégias de aprendizagem, ...</p> <p>“horas de trabalho, de investigação, de imaginação” (gostei especialmente desta frase!). Para mudar, tal como refere, é preciso reflectir, trabalhar, investigar, e usar um pouco a imaginação.</p> <p>Claro que “custa mudar”! A maior parte das mudanças traz consigo o cansaço, alguma resistência e, às vezes, algum desânimo. No entanto, se pensarmos que a mudança pode trazer mais valias tanto para o professor como para o aluno, então essas mudanças não serão em vão. Julgo que esta mudança pela qual a M.</p>

<p>Este ano lectivo dou por mim a reflectir mais do que alguma vez fiz ao longo da minha curta vida profissional. Ao reflectir tento mudar.</p> <p>Creio que as pessoas fazem comentários como aqueles que referi porque quando estudavam, a imagem que lhes era transmitida era a de um professor que seguia o manual página por página. Logo, não deveria dar muito trabalho ser professor. Mas a verdade é que dá. E também é verdade que custa mudar e custa ouvir os alunos. Mas se somos professores é porque temos o dom de transmitir conhecimento. Se esse conhecimento for transmitido e assimilado, então, a aprendizagem foi efectiva.</p> <p>Esse é o meu objectivo e é por isso que dedico o meu tempo a pensar nos 45 minutos, portanto, não sei se paragens lectivas equivalem ao <i>dolce fare niente</i> que muita gente pensa...</p> <p>M.</p>	<p>está a passar se reflecte nas suas palavras e na sua acção e ainda bem que almeja evoluir, sem que para isso tenha que despender algum do seu tempo e energia. Mas vai ver que não se vai arrepender!</p> <p>Permita-me só discordar de um ponto que menciona na sua reflexão: o professor não deve só transmitir conhecimento (tal como refere Paulo Freire (<i>Pedagogia da autonomia</i>, 2007, 35ª Ed.; tenho mesmo que lhe emprestar este livro!!! Já em Outubro tinha citado este autor!)). Freire, na mesma obra, refere que se devem criar possibilidades para a produção ou construção do conhecimento: “Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - <i>a de ensinar e não a de transferir conhecimento</i>”. Pense nisto...</p> <p>Ângela</p>
---	--

9ª entrada

22/01/2009 – 21.30h	Comentário/Reflexão
<p>Hoje gostaria de reflectir sobre a colaboração entre colegas.</p> <p>Confesso que ao longo dos últimos anos, o meu trabalho tem sido por vezes uma caminhada solitária. Não quero contudo culpar-me ou às minhas colegas por isso.</p> <p>A verdade é que nunca pensamos muito neste assunto. Estamos tão habituadas a resolver os nossos problemas e a preparar as nossas aulas dentro de quatro paredes, que nem damos conta que estamos sós. Se calhar o culpado é o hábito...</p> <p>Este ano sinto que algo mudou. Se calhar fomos nós. Confesso que o facto de partilharmos as nossas ideias no diário colaborativo aproximou-nos mais e pôs-nos mais à vontade para partilharmos ideias.</p> <p>Este ano é comum partilharmos materiais, pedir ajuda, confessar receios, etc (benditas tecnologias!). Trabalhar em grupo é isso mesmo e provavelmente começamos a seguir esse caminho porque alguém nos alertou para tal. É esse (ou deve ser esse) o papel de um coordenador e, felizmente, a nossa coordenadora abriu-nos os olhos para as potencialidades da reflexão que pode conduzir à entreajuda.</p> <p>Creio que ainda podemos fazer mais e acredito que se nos pudéssemos encontrar semanalmente e, quem sabe, planear aulas ou actividades juntas, o resultado seria sem dúvida vantajoso para todas. Afinal, muitas cabeças</p>	<p>Não poderia estar mais de acordo consigo. O trabalho colaborativo é sem dúvida uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento profissional do professor. A construção colaborativa do saber permite alcançar níveis de autonomia e emancipação profissionais que não são possíveis quando existe a solidão nas quatro paredes de uma sala de aula. O feedback que necessariamente advém do trabalho colaborativo permite descobrir outras visões, ideias e opções. Tal como referem Guedes et al. na obra <i>Bolonha – ensino e aprendizagem por projecto</i> (2007: 57) “Se eu te dou uma ideia e tu me dás uma ideia, cada um de nós fica com uma ideia a mais, isto é, com duas ideias e meia. A meia é resultante da argumentação das vantagens e desvantagens de cada uma das pensadas inicialmente”. Ainda bem que o diário colaborativo e a partilha sistemática de ideias, materiais, receios e “conquistas” nos/vos aproximou e nos/vos fez reflectir... O “hábito” que refere está lentamente a desaparecer e a rotina está a transformar-se em mudança, algo novo que se descobre dia a dia...</p> <p>No diário de 11 de Novembro já havia referido que “a colaboração fortalece-nos e permite-nos uma co-responsabilização de papéis e responsabilidades com vista a uma emancipação e autonomia profissionais, no entanto, parece que cada um faz e é por si só, acabando por indirectamente não ter “voz”, demitindo-se da sua responsabilidade profissional e social”.</p>

<p>pensam melhor que uma...</p> <p>M.</p>	<p>Como podemos avaliar os nossos alunos sem primeiro fazermos uma auto-avaliação dos nossos actos? Como podemos exigir aos nossos alunos responsabilidades ao nível da cooperação e interajuda se nós próprios não alimentamos estes pressupostos?</p> <p>Dá que pensar...</p> <p>Espero estar a contribuir, como refere, para essa reflexão partilhada com vista ao crescimento de todos nós/vós...</p> <p>Ângela</p> <p><i>Referências:</i></p> <p>Guedes, M. G., Lourenço, J. M., Filipe A. I, Almeida, L., Moreira, M.A. (Orgs). (2007). <i>Bolonha – ensino e aprendizagem por projecto</i>. V.N. Famalicão: Centro Atlântico.</p>
---	--

10ª entrada

07/02/2009 – 11.30h	Comentário/Reflexão
<p>Agora que o segundo ciclo de observação terminou, confesso que poderia ter corrido melhor. Creio que é natural sentir-me assim, uma vez que o ser humano é por natureza insatisfeito. Quer sempre mais e melhor. Comparativamente ao primeiro ciclo de observação, notei uma alteração positiva. Neste ciclo houve uma maior preocupação em orientar as tarefas de acordo com os gostos dos alunos, conciliando os objectivos da aula com as direcções fornecidas pelos alunos. De facto, houve mesmo uma coincidência entre o que os alunos queriam fazer e as actividades anteriormente planeadas.</p> <p>Na verdade, em pleno segundo período, creio já conhecer os gostos dos meus alunos. Tal como previa, as actividades com cartões, as actividades que permitem o movimento, o jogo do bingo, etc, são sempre bem recebidas. Pelo contrário, as explanações gramaticais são sempre um pouco, não diria mal recebidas mas, recebidas com pouco entusiasmo. De um modo geral, a reacção às tarefas é positiva e os alunos compreendem as tarefas propostas e entendem a sua finalidade. Confesso que utilizei mais a língua materna pois na reflexão sobre o primeiro período, muitos alunos referiram que algo que os desencorajava e menos gostavam era o facto de falar em Inglês. Claro que não bani a língua inglesa por completo, pois não faria qualquer sentido, mas tentei ouvir os seus desejos.</p> <p>Neste ciclo, tentei encorajar e incentivar mais os alunos e levá-los a ter uma atitude mais reflexiva. Tal como previ, esta turma não gosta de reflectir nem de dar a</p>	<p>Pois eu acho que correu muito bem! Claro que é natural que se sinta insatisfeita mas julgo que este ciclo contribuiu muito mais para “uma aproximação dos alunos ao saber linguístico e ao processo de aprender, orientada para o reforço da sua responsabilidade e motivação, do seu papel pedagógico e do seu poder discursivo, e de um posicionamento crítico e estratégico face ao processo de ensino/aprendizagem” (Vieira, 1999: 1). Ainda bem que houve uma coincidência entre o que os alunos queriam fazer (depois de serem auscultados) e a planificação por nós elaborada e é também natural que os alunos gostem de aprender de uma forma mais lúdica. As propostas de operacionalização curricular, que constam nas orientações programáticas do Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º ciclo do EB, referem que se deve caminhar para uma abordagem que deve incluir, entre outros, os jogos e o movimento, sendo que “os jogos são motivadores, divertidos, fazem parte do dia-a-dia da criança e, atendendo ao seu carácter lúdico, constituem uma prática excelente em muitas áreas do ensino de uma língua” (M. E., 2005: 35).</p> <p>Sem dúvida que desta vez questionou mais os alunos e deu-lhes mais “voz”, negociando as matérias e obrigando-os a reflectir sobre a sua aprendizagem. O facto de os alunos não gostarem de preencher a ficha reflexiva deve-se, na minha opinião, ao facto de não estarem habituados a fazê-lo como prática rotineira. Provavelmente não o</p>

<p>sua opinião. Prova disso foi uma das observações feitas quando questionei-os sobre o que menos gostaram. Muitos referiram não gostar de preencher a ficha reflexiva sobre as aulas.</p> <p>Em suma, acho que superei um pouco da minha ansiedade e nervosismo. Creio que os alunos continuaram a sentir-se demasiado à vontade com uma presença não habitual na sala de aula.</p> <p>Em termos de comportamento, notei mais agitação do que habitualmente, tal como aconteceu no primeiro ciclo. Eles sentem-se muito à vontade com os colegas e com a professora, o que os leva a conversar um pouco mais, mas acatam as decisões da professora sem grande reclamação, pois têm consciência das suas atitudes menos positivas na sala de aula.</p> <p>O caminho percorrido ao longo destes meses foi sem dúvida positivo. Aprendi muito, consciencializei-me que não sou detentora da única verdade na sala de aula e comecei a centrar um pouco mais a aula no aluno. Estes dois ciclos de observação permitiram-me tomar consciência das minhas atitudes e repensar o papel do professor e do aluno na sala de aula. Seria importante continuar este trabalho colaborativo para que mais alterações pedagógicas positivas substituíssem as práticas menos correctas, ou pelo menos não tão correctas, que muitos professores cometem por não estarem despertos para esse facto.</p> <p>M.</p>	<p>fazem com a professora titular, nem com os outros professores das AEC's, ou fazem-no somente no final dos períodos escolares e por norma não estão habituados a reflectir sobre aquilo que fazem ou aprendem... estarei certa?...</p> <p>Concordo consigo quando diz que os alunos não se "incomodaram" com a minha presença e ainda bem! Esta turma é muito simpática e receptiva a tudo o que é novidade e julgo que isto foi uma mais-valia para a nossa "parceria".</p> <p>Não poderia estar mais de acordo consigo quando refere as vantagens deste nosso trabalho: a sua consciencialização para o facto de não considerar mais o aluno como sujeito consumidor passivo do saber e a valorização que concede ao trabalho colaborativo leva-me a pensar que o "duo" que criámos não foi em vão e que está a dar frutos. Claro que podemos continuar. Nós, e quem sabe outros professores, que tal como a M., têm vontade de aprender e mudar. (Re)construindo as práticas, renovando teorias, apercebendo-se de novas Visões... com vista ao desenvolvimento profissional e à melhoria das aprendizagens dos alunos assentes numa pedagogia para a autonomia...</p> <p>Obrigada M.!</p> <p>Ângela</p>
---	---

11ª entrada

21/02/2009	Comentário/Reflexão
<p>Desde Setembro até agora, posso dizer que percorri um caminho se não longo pelo menos diferente do que estava habituada até agora.</p> <p>Confesso que esta experiência permitiu voltar a um passado não muito longínquo. Já não me lembrava de reflectir tanto sobre o que faço desde o ano de estágio.</p> <p>Creio que é esse um dos aspectos mais positivos desta colaboração. Outro aspecto positivo é a própria colaboração em si. A meu ver a parceria para realizar um trabalho deste género é muito importante e o bom resultado depende disso. Foi graças a este trabalho que tive a oportunidade de rever as minhas atitudes e decisões na sala de aula.</p> <p>A nível de aspectos menos conseguidos só o facto de a mudança ser lenta e não poder ser monitorizada nos próximos anos. Já o disse várias vezes. A mudança nunca é rápida ou total e isso é muitas vezes patente até na recepção por parte da turma.</p> <p>Em suma, o balanço é francamente positivo. Eu mudei e estou progressivamente a propor mudanças à turma. Só lamento que não se alargue a todos os colegas e às suas turmas.</p> <p>M.</p>	<p>O caminho por nós percorrido não tem obrigatoriamente que acabar...</p> <p>Esta experiência fortaleceu a nossa relação e este <i>continuum</i> de parceria, formação e reflexão foi absolutamente essencial na construção do (nosso) conhecimento profissional. Também para mim foi possível partilhar teorias e práticas com vista à (des)(re)construção do meu pensamento e acção profissionais. Também eu revi as minhas atitudes e decisões na sala de aula. Também eu reflecti, também eu aprendi...</p> <p>A relação estabelecida entre nós pressupôs uma simetria de papéis, sendo que a M. assumiu o papel de professora-participante sem ser consumidora passiva do conhecimento, mas sim, co-responsabilizada por todo o processo, no qual existiu uma negociação permanente apoiada numa formação reflexiva e auto-crítica.</p> <p>Claro que a mudança é complicada e, por vezes, lenta. Tanto para si como para os alunos, que não estando habituados a reflectir e a participar no processo de ensino-aprendizagem, “resistem” muitas vezes a esta mudança. Mas só lentamente, mas de forma, às vezes, insistente, podemos alterar o rumo das coisas, ser subversivo, até.</p> <p>Uma coisa é certa: contribuímos para “quebrar” o isolamento e afastamento que muitas vezes caracterizam a actividade docente. Unidas, conseguimos ultrapassar algumas dificuldades e constrangimentos e contribuir para a autonomia dos alunos, oferecendo-lhes mais “voz” e presença no processo de ensino-aprendizagem.</p>

	<p>Julgo também que este “diálogo informático” revelou muito de nós e o confronto de perspectivas, sentimentos, desabafos, derrotas e conquistas contribuiu para a transformação do (nosso) conhecimento profissional.</p> <p>Obrigada M. por fazer parte deste percurso, que apesar de ser difícil e sinuoso, por vezes, fez-me (fez-nos) ganhar tanto!...</p> <p>A sua proposta de alargamento desta experiência a outros colegas parece-me aliciante... Temos que falar nas reuniões!</p> <p>Ângela</p>
--	--

Anexo 4 - Notas de campo da investigadora

NOTAS DE CAMPO - 26 de Setembro 2008

Hoje estive reunida com a M.. Depois de lhe ter facultado o meu projecto de investigação e de ter explicado em linhas gerais o objectivo do meu estudo, surgiu este encontro informal. Eu, algo expectante, e a M. à espera de mais informação sobre todo o processo. Globalmente, falei sobre o plano de trabalho e introduzi alguns conceitos-chave que me parecem importantes e a reter perante o futuro trabalho com que nos deparamos: reflexão, diário colaborativo, supervisão clínica, observação de aulas (colaborativa)...

Reafirmei a colegialidade subjacente a todo o programa e o confronto e (re)construção de conhecimento que me parecem basilares em todo o meu trabalho. Depois ouvi; ouvi a M. sem sobressaltos e ansiedades. Queria ouvir tudo o que tinha para me dizer: os seus medos, as suas expectativas, as suas dúvidas...

A M. considera que as suas aulas se centram muito em si e os alunos pouco têm a dizer relativamente à escolha de matérias, materiais, estratégias, etc. No entanto, a grande preocupação da M. baseia-se na observação de aulas, porque, e tal como referiu, “desde o ano de estágio não tenho ninguém a assistir às minhas aulas”. Este aspecto assustou um pouco a M.. Tentei esclarecer que esta observação iria fundamentar-se num ciclo de pré-observação, observação e pós-observação. Reiterei a ideia de que toda a planificação das aulas iria ser feita numa base de trabalho colaborativo e não com um intuito avaliativo. Acho que consegui “acalmar” um pouco a ansiedade da M. ... veremos!

Sugeri-lhe que fizesse a segunda entrada no diário colaborativo. Propus que esta entrada se centrasse num problema ou incidente crítico das suas práticas. O diário colaborativo não é novidade para a M., uma vez que já estou a desenvolver este tipo de estratégia no âmbito da coordenação das AEC's com todas as professoras que leccionam neste agrupamento de escolas (incluindo a M.) e a própria já fez a primeira entrada em forma de “história de vida”.

Estou ansiosa pela sua entrada no nosso diário...

NOTAS DE CAMPO - 2 de Outubro de 2008

Hoje estivemos a falar sobre a primeira entrada do nosso diário. Sugeri “possibilidades” na minha resposta à entrada da M. . Foi interessante reparar que a M. está “aberta” a sugestões e partilha a minha vontade de conhecer cada vez mais e reflectir sobre as práticas, tentando, através desta reflexão, o desenvolvimento profissional e a promoção das aprendizagens. O facto de um aluno se ter insurgido numa das suas aulas, deixou a M. muito incomodada. Depois de ter lido a minha resposta no diário e de termos conversado e partilhado experiências hoje, julgo que deixou a M. menos insegura e com vontade de voltar à escola e “enfrentar” o tal aluno (uma vez que tinha referido no diário a relutância em voltar àquela sala de aula!).

Ontem enviei à M. uma tabela adaptada de Raya et. al. acerca dos ideais, da realidade e das possibilidades, a qual preencheu com prontidão. Eu fiz o mesmo exercício e mostrei hoje à M. a minha redacção. É curioso que os comentários da M. incidiram sobre o facto de na minha ficha o discurso surgir em função dos alunos e não centrado na minha pessoa, enquanto que na sua ficha o discurso se centrava maioritariamente na professora. A uma determinada altura, a M. refere que só fala do que pode eventualmente fazer e esquece-se um pouco dos alunos...

Outra situação que me despertou a atenção hoje foi o facto de a M. dizer que estava habituada a “deixar os problemas na escola” e que agora começa a achar que, pelo contrário, tem que pensar nesses mesmos problemas e reflectir sobre eles, de forma a encontrar soluções e estratégias para os resolver.

Amanhã vou “estar” (prefiro este termo!) na aula da M.. Quero conhecer a turma, a escola, a sala de aula. E quero também que a M. se “habitue” a partilhar o espaço comigo (já que revelou alguma ansiedade neste aspecto).

Passo a passo... julgo que estamos no bom caminho... e estas notas têm-me ajudado a não perder o fio à meada e a contribuir com mais uma “voz” para o estudo.

NOTAS DE CAMPO - 3 de Outubro de 2008

Hoje dirigi-me bem cedo para a escola básica 1 onde a M. está a leccionar a “nossa” turma do 4º ano. Entrei e de imediato fui abordada por alguns alunos que me perguntaram quem eu era e o que estava ali a fazer. Disse-lhes que estava ali para aprender com a teacher M. e que por isso ia assistir à aula deles.

Entrei na sala e de imediato fiquei assustada com as condições físicas daquele espaço. Uma sala muito pequena, sem ventilação, com uma única janela, que, quando, aberta, não deixa quase ouvir a professora e os alunos devido ao barulho incessante de carros a passar. As crianças quase se acotovelaram ao entrar naquele espaço minúsculo!

Notei a M. tensa e algo incomodada com o barulho (natural?) daquelas crianças num final de um dia de trabalho com a professora titular e outras actividades de enriquecimento curricular.

Achei curioso o facto de a M. falar quase exclusivamente em Inglês e, ao contrário da sua opinião, achei os alunos muito calados, quase passivos. Durante toda a aula, a realização das tarefas foi decidida e ordenada pela M. (a escolha dos grupos de trabalho, as canções, as actividades escritas, ...) sem qualquer espaço para a negociação e iniciativa dos alunos.

No final da aula estive a conversar com a M. e ela reiterou o nervosismo e tensão que eu havia notado. Achou que a turma estava alterada e barulhenta e que não era normal este tipo de atitudes por parte dos alunos. Será que os alunos mudaram o seu comportamento devido à minha presença? Talvez. No entanto, disse à M. que não me parecia que o comportamento dos alunos fosse assim tão mau e que talvez por ela estar tão tensa, a sua perspectiva estivesse um pouco deturpada.

Veremos como as coisas correm para a próxima.

Para a semana vamos reunir novamente. Muito há ainda para fazer, para discutir, para aprender...

NOTAS DE CAMPO - 9 de Outubro de 2008

Sinto-me cada vez mais entusiasmada com o meu estudo! O facto de estar constantemente com a M., possibilita momentos de partilha e questionamento. O “outro” passa a fazer parte do “eu” e ambos quase se fundem num só. Os problemas, as ansiedades, os medos, as questões são muitas vezes comuns, permitindo um diálogo permanente entre o que se fez/pensou, o que se faz/pensa e o que se fará/pensará... Esta triangulação de perspectivas e momentos tem sido muito benéfica para mim e para a M..

Hoje estivemos a trocar impressões sobre a aula de 3 de Outubro. A M. reiterou a ansiedade pelo facto de eu ter assistido à sua aula. É difícil expormo-nos ao “outro”, abrímos a porta, “despirmo-nos” e sem defesas “enfrentarmos” esse “outro”. Até porque a observação de aulas está sempre muito conotada com processos avaliativos e vinculativos. Falamos sobre as actividades e estratégias utilizadas pela professora e a distribuição do “poder” na sala de aula. Confrontei a M. com o facto

de ter única e exclusivamente utilizado o imperativo na sua relação com os alunos: “Come to the board! Do this exercise! Sing the song! Work in groups! ...”. A expressão da M. nesta altura foi de admiração, mas ao mesmo tempo de reflexão. “É verdade!”, disse-me, após alguns segundos, “Não tinha reparado nisso!”, “Realmente, a minha palavra é o que vale na sala de aula! Agora que conversamos, vejo que fui tão crítica no passado em relação aos meus professores e agora reajo da mesma forma!”.

A palavra de ordem neste encontro foi “acomodação”. A M. utilizou-a muitas vezes. Concluiu também que realizava actividades muito interessantes e motivadoras no ano de estágio e que agora se tinha “acomodado”. Achei muito interessante este processo introspectivo da professora. Mas a reflexão não fez unicamente parte deste encontro. A M. questionou-me várias vezes sobre a melhor forma de “partilhar o poder” com os alunos, nomeadamente no que dizia respeito à implementação das actividades de trabalho de grupo na sala de aula. Mais uma vez, “imaginei possibilidades” e sugeri algumas actividades alternativas para a escolha dos elementos dos grupos de trabalho. A M. aceitou as sugestões e considerou pô-las em prática.

No final, perguntei à M. o que estava a achar destes nossos encontros. Questionei quantas vezes se sentava com outro professor e falava de “possibilidades”, de tentativas de resolução dos dilemas profissionais. “Nunca”, respondeu. Ambas chegamos à conclusão que os diálogos entre professores baseavam-se quase sempre no mau comportamento dos alunos, no desânimo, no pessimismo...

Julgo que estamos a remar contra a corrente... e ainda bem!

Decidimos a data do primeiro ciclo de observação clínica - será nos dias 18, 20 e 21 de Novembro.

NOTAS DE CAMPO - 23 de Outubro de 2008

Depois de ter lido a entrada da M. no nosso diário em 18 de Outubro e depois de ter falado com ela hoje, confesso que me sinto um pouco desanimada. Insistentemente, a M. continua a dar primazia a uma pedagogia centrada na figura do professor e apesar de já ter posto em prática algumas ideias e sugestões que lhe dei relativamente à negociação de sentidos e a uma postura mais pró-activa do aluno na sala de aula, a M. continua a achar que deve autoritariamente transmitir os conhecimentos, sem dar espaço a qualquer tipo de postura crítica e emancipatória por parte do aluno.

Hoje estivemos a analisar a planificação trimestral para o 4º ano de escolaridade e chegamos à conclusão que provavelmente o ciclo de observação de Novembro contemplará a unidade dedicada às cores. Estivemos também a decidir o tipo de plano de aula que vamos utilizar para estas aulas. Depois estivemos a trocar impressões sobre possibilidades de estratégias e materiais a utilizar neste ciclo de observação. Ficou combinado que iríamos reflectir melhor sobre estas aulas e marcamos um encontro pré-observação para a próxima semana com vista à planificação das aulas, definição do objectivo e enfoque da observação, definição de recolha de informação, desenho dos instrumentos e reflexão prospectiva sobre as aulas. Mais uma vez a M. pediu-me para ir assistir a outra aula sua antes deste ciclo de observação. Julgo que M. se sente um pouco insegura e ainda não interiorizou totalmente a “mecânica” da supervisão colaborativa. Por isso, hoje voltei a insistir nos pressupostos que subjazem a uma supervisão colaborativa e pedi à M. muita honestidade relativamente às suas opiniões e ideias. Frisei que a troca de ideias e perspectivas era fundamental para todo o processo. Acho que M. está ainda muito ligada à ideia de um supervisor que dá ordens, comanda e avalia a acção pedagógica! Espero lentamente mudar esta perspectiva e contribuir para o desenvolvimento profissional da M.. Passo a passo...

NOTAS DE CAMPO - 06 de Novembro de 2008

Hoje decorreu o encontro pré-observação. Senti a M. bastante cansada, mas ao mesmo tempo animada com o ciclo de observação que estamos a levar a cabo. Sinto que a M. se sente mais à vontade com a minha presença e faz mais sugestões, partilhando dúvidas, medos, inseguranças... que muitas vezes, encontram eco na minha voz.

As três aulas previstas para o ciclo de observação vão realizar-se nos dias 18, 20 e 21 deste mês e hoje planificámos as mesmas, definindo objectivos, seleccionando conteúdos e estratégias, recolhemos materiais e antecipámos problemas e possíveis estratégias de solução. Relativamente ao objectivo e enfoque da observação, concluimos que este se deveria centrar na (falta) de autonomia dos alunos, uma vez que a M. continua a questionar o seu poder na sala de aula e as oportunidades que dá aos alunos para utilizarem a sua “voz”.

Decidimos também elaborar uma pequena reflexão escrita (prospectiva) sobre as aulas, que iremos posteriormente enviar uma à outra.

Uma das grandes conclusões que tirámos deste encontro foi que efectivamente torna-se mais fácil pensar, planificar e “prever” a dois. A colaboração tem-se revelado uma mais valia quer a nível da melhoria da qualidade do ensino, quer a nível do desenvolvimento profissional (meu e da M.). Apesar de algumas reticências, a M. já fala com mais à vontade de actividades de auto-avaliação, de negociação ou de autonomia e tem inclusivamente posto em prática algumas sugestões dadas por mim ou de algumas leituras que lhe tenho sugerido (nomeadamente os cadernos GT-PA).

NOTAS DE CAMPO - 13 de Novembro de 2008

Mais uma vez estive reunida com a M.. Estivemos a rever as planificações, os materiais e as estratégias para o 1º ciclo de observação, que se vai realizar para a semana. No entanto, debruçamo-nos mais sobre a forma a adoptar na recolha de informação. Achamos pertinente utilizar a grelha “Negociação para a autonomia” de Moreira (Cadernos GT-PA 1, p. 85). Em relação a este instrumento, a M. considerou que o mesmo era muito “castrador” em termos de recolha de informação, espartilhando a observação em categorias predefinidas. Assim, propôs a utilização da coluna da direita, que diz respeito às observações, ao longo da aula, e depois achou que eu deveria, mais tarde em casa, preencher a coluna da esquerda, com a ocorrência dos parâmetros definidos. Desta forma, considerou que eu poderia livremente tirar notas sobre o que de mais importante ia acontecendo na aula e mais tarde, depois de uma pequena reflexão, poderia sistematizar melhor a observação através do preenchimento das ocorrências observadas. Propôs, ainda, que os 9 parâmetros que compõem a grelha de observação dissessem respeito às três aulas observadas. E reiterou a necessidade de eu observar o “poder” que dava aos seus alunos.

Assim, ficou definido que:

- os 9 parâmetros da grelha de observação serviriam para observar as três aulas do ciclo.
- a observação centrar-se-ia na área problemática detectada no diário colaborativo e nos encontros pré-observação, ou seja, a (falta de) autonomia dos alunos na sala de aula.

Chegou-se também à conclusão que as preocupações identificadas na reflexão prospectiva das aulas eram, em parte, comuns: a ansiedade revelada pela M. pelo facto de ver as suas aulas observadas e a eventual reacção dos alunos perante uma pessoa estranha à sala de aula e às estratégias e materiais propostos.

Continuo a temer (tal como referi na reflexão prospectiva das aulas) a reacção da M. à minha presença. Por outro lado, temo também que a minha observação não seja objectiva. No entanto, e tal como refere Nunan (1989, cit. por Vieira, 1993: 70, 71), “não é possível observar sem uma teoria, por mais subjectiva que seja”.

Renovo a minha expectativa relativamente ao sucesso desta experiência!

NOTAS DE CAMPO - 25 de Novembro de 2008

Encontro pós-observação:

Estive mais uma vez reunida com a M. a fim de analisarmos o 1º ciclo de observação. Apesar de a conversa fluir, tentámos seguir a planificação agendada para este encontro.

- 1. Definição da “agenda” da reunião de pós-observação**
- 2. Análise de dados / registos de observação / reflexão retrospectiva por reconstituição mental dos acontecimentos**
- 3. Identificação/interpretação de aspectos bem sucedidos**
- 4. Identificação/interpretação de aspectos problemáticos**
- 5. Identificação/interpretação de estratégias de melhoria / definição do plano de acção para o próximo ciclo de observação.**

Tentei “dar liberdade” ao pensamento e voz da professora e pedi-lhe para ser ela a definir a agenda para este encontro. A M. considerou que depois de ter reflectido sobre o 1º ciclo de observação, deveríamos falar sobre a planificação das aulas e a relação entre as suas entradas no diário (preocupações emergentes) e este ciclo.

Primeiro começou por referir que “se fosse hoje mudava a planificação da terceira aula” por considerar que os passos 2 e 3 não tinham qualquer sequência lógica. No entanto, considerou que as aulas 1 e 2 correram muito bem, existindo uma lógica entre os vários passos da aula e estratégias diversificadas e motivadoras para os alunos. Considerou também que a escrita é o “calcanhar de Aquiles” dos alunos e que frequentemente tem que recorrer ao alfabeto para que os alunos escrevam correctamente as palavras. Por outro lado, reiterou a ideia de alguma tensão pelo facto de eu estar presente “no seu espaço”. Referiu que de certa forma antecipámos todos os problemas, excepto o facto de o leitor de CD’s não funcionar. Nesta altura intervim e elogiei a M. pelo facto de rapidamente e de forma eficaz ter contornado este handicap, ao transformar a letra da música em poema.

Referiu, de seguida, o agrado dos alunos pelo trabalho de grupo, no entanto reconheceu que os alunos estão constantemente a perguntar como se devem fazer as coisas. Lembrei-lhe a minha resposta à sua entrada no diário de 31 de Outubro, na qual fazia referência a um artigo de José Pacheco, da Escola da Ponte acerca da redacção do sumário a vermelho ou a azul. Sem dúvida que os alunos estão “impregnados” de dúvidas e que por si só não conseguem tomar decisões autonomamente. A este respeito a M. referiu: “o problema é que eu acho que se não fizerem como os professores lhes dizem para fazer, são muitas vezes repreendidos!”. Surgiu aqui a questão da “autonomia criativa”. Notei que a M. fez questão de reiterar nas três aulas observadas que os alunos podiam dar asas à sua imaginação e criatividade, libertando-os das amarras da decisão de cores, materiais, etc. No entanto, a M. referiu que já se apercebeu que os alunos lhe dizem muitas vezes que na aula *x* ou *y* têm que fazer desta ou de outra forma porque as professoras assim o exigem!

Depois referiu a dificuldade que os alunos sentiram na avaliação que fizeram da aula. Considerou que os alunos têm muita dificuldade em reflectirem, mas disse: “provavelmente nunca o fizeram... nem com a professora titular... nem comigo!”. Foi notória mais uma vez alguma progressão no pensamento e no questionamento das suas práticas. Referi nesta altura que globalmente considerava que a professora tinha desenvolvido nestas três aulas uma pedagogia para a autonomia. A este propósito, analisámos em conjunto a grelha “Negociação para a Autonomia”, preenchida por mim no final deste 1º ciclo de observação. Disse à M. continuava a achar que se notava ainda alguma resistência da sua parte em dar “voz” aos alunos e que a dependência destes em relação à professora era ainda um aspecto muito presente nas suas aulas. A este respeito a M. referiu que cada vez mais tinha consciência das coisas, mas considerava que a mudança não ia ser rápida. Concordei com a professora, encorajando-a no sentido de lentamente ir descobrindo e se ir descobrindo. Disse-lhe que não estava à espera que tudo mudasse de repente, nem assim teria que ser. O facto de se consciencializar de alguns aspectos menos positivos era já um aspecto muito positivo.

A M. considerou que as dúvidas e dilemas nas suas entradas no diário colaborativo faziam eco nesta análise do 1º ciclo de observação e que lentamente estava a reflectir e a encorajar os alunos a fazerem o mesmo. Considerou que, agora, quando planifica as aulas, reflecte muito mais sobre as mesmas e tenta antecipar possíveis problemas e estratégias de solução.

Assim, considerou como aspectos bem sucedidos o facto de se estar a consciencializar acerca das suas práticas e a receptividade da turma relativamente às aulas planificadas em parceria neste 1º ciclo de observação. Reiterou o facto de não ter sido necessário recorrer à solução de problemas anteriormente antecipados. Por outro lado, considerou como aspecto problemático o facto de encarar a minha presença como algo desconfortável.

Decidimos, por fim, que no próximo encontro planificaríamos o plano de acção para o próximo ciclo de observação e que ele dependeria de possíveis dilemas e constrangimentos apresentados pela M. nas suas entradas no diário colaborativo. A M. referiu que iria continuar a implementar práticas reflexivas nas suas aulas e que prestaria mais atenção à negociação de sentidos com os alunos.

No final, a M. contou-me uma situação que me parece digna de registo: a aluna desta turma que revela mais dificuldades voluntariou-se para escrever a lição na 2ª aula observada. Nessa altura, a M. achou muito estranho, tendo em conta que a aluna nunca se voluntariava para qualquer tipo de actividade. Por isso, a M. achou que a aluna queria talvez “fazer boa figura” pelo facto de eu estar a observar a aula. No entanto, hoje quando a M. entrou na sala deparou-se com a mesma aluna a escrever a lição novamente. Perguntei-lhe se era usual pedir um voluntário para abrir a lição e ela respondeu que muitas vezes o melhor aluno o fazia. Desta vez não foi assim. E ainda bem que não foi assim. “Talvez a aluna tenha tomado consciência que afinal até tem capacidade e motivou-se para agir na sala de aula”, disse a M..

Ainda bem!

Por fim analisámos as respostas dos alunos na ficha de auto-avaliação do 1º ciclo de observação e que finaliza o tópico “Colours”. Os resultados foram os seguintes (11 alunos preencheram a ficha de reflexão sobre a semana):

- Todos os alunos identificam o tópico leccionado;
- 6 alunos referem que não acharam nada difícil, entenderam tudo e gostaram de tudo;
- 5 alunos referem que não perceberam quando a professora falava em Inglês;
- 9 alunos referem que o que mais gostaram de fazer foi a actividade “The colour tree”, que identificam como um “jogo”.
- 1 aluno refere que o que mais gostou de fazer foi o jogo da identificação das cores, com os flashcards colados nas costas;
- 1 aluno refere que gostou de tudo;
- 8 alunos referem que gostavam de fazer mais jogos na semana seguinte;

- 2 alunos referem que gostavam de aprender coisas novas;
- 1 aluno refere que gostava de aprender o vestuário.

Ficha de auto-avaliação - conclusões:

É notória a predilecção dos alunos pela vertente lúdica do ensino. Os alunos revelam mais motivação quando aprendem “a jogar”. Apesar de 5 alunos referirem que não percebiam a professora em língua inglesa, considero que globalmente isso não aconteceu: os alunos reagem às solicitações da professora e muitas vezes ela perguntava o que queria dizer determinada palavra ou expressão em Português e rapidamente os alunos traduziam essa palavra ou expressão. No entanto, é compreensível que tenham alguma dificuldade na compreensão de algum vocabulário. O facto de 2 alunos referirem que gostariam de aprender coisas novas na semana seguinte pode ter a ver com a planificação deste 1º período, que, por decisão unânime das professoras que leccionam as AEC's, faz uma revisão de muitos tópicos aprendidos no 3º ano, nomeadamente as cores.

NOTAS DE CAMPO - 10 de Dezembro de 2008

Estive mais uma vez reunida com a M.. Este final do primeiro período tem sido muito desgastante. Estivemos a reflectir sobre este primeiro trimestre de trabalho em conjunto. Ambas sentimos que tem sido um trabalho profícuo e em prol dos alunos e isso dá-nos força para continuar e melhorar cada vez mais as nossas práticas. No entanto, tem sido um pouco complicado, uma vez que é difícil conciliar os nossos horários e a falta de tempo é também um constrangimento, principalmente nesta fase, devido ao primeiro momento de avaliação que se aproxima. O ambiente nas escolas também não é o melhor. Todo o rebuliço instalado por causa da avaliação do desempenho docente tem contribuído bastante para uma frustração e desmotivação generalizadas, que prejudicam em certa medida o processo ensino-aprendizagem. Eu própria sinto-me cansada com tanta confusão. Quero pensar só nos meus alunos, quero ensiná-los a aprender a aprender, quero trabalhar para uma melhoria dos resultados escolares, mas... é difícil quando tenho 1001 papéis para preencher, relatórios para fazer, objectivos para entregar... enfim! Mas, nada me demove! Este desabafo foi partilhado com a M., que apesar de não estar directamente envolvida neste processo de avaliação, o sente de perto e solidariamente o partilha comigo.

Bem, mas vamos ao que interessa! Estivemos a falar sobre a auto-avaliação do final do período dos alunos e a melhor forma de a pôr em prática. A ficha de auto-avaliação do 1º período foi elaborada em conjunto com as restantes colegas que leccionam as AEC's neste agrupamento. No entanto, a M. referiu que iria continuar a pôr em prática a auto-avaliação no final de cada unidade, de forma a auscultar a opinião dos alunos relativamente ao processo de ensino-aprendizagem. Referiu também que sente que pensa mais sobre a sua prática e sobre a sua “autoridade” na sala de aula. Sinto que a M. está a mudar. O seu discurso “distante” de autoridade está lentamente a mudar. Sinto que está a pensar antes, durante e depois de agir. E isto dá-me uma enorme vontade de continuar este caminho!

Estivemos também a decidir a data do próximo ciclo de observação. Ele decorrerá nos dias 3, 5 e 6 de Fevereiro de 2009. Depois questionei a M. sobre a possibilidade de fazer uma gravação vídeo da entrevista final. No início, a M. foi um pouco relutante em relação a esta proposta. No entanto, e depois de lhe explicar que a gravação seria visualizada única e exclusivamente por mim e que seria mais fácil fazer a transcrição integral da entrevista desta forma, a M. aceitou a minha

proposta. Achei por bem não estar com a M. durante o período das interrupções lectivas. Assim, voltaremos a reunir no início de Janeiro.

NOTAS DE CAMPO - 19 de Janeiro de 2009

Depois de uma merecida interrupção lectiva, eis que estamos de novo a trabalhar a todo o vapor. O 2º ciclo de observação está prestes a iniciar-se e por isso encontrei-me com a M. a fim de dar seguimento ao nosso trabalho. Claro que estivemos a pôr a conversa em dia e a falar da avaliação do 1º período. Apesar de considerarmos a avaliação do 1º ciclo (AEC's) só no aspecto formativo, é óbvio que os resultados espelhados nas fichas de trabalho realizadas pelos alunos ao longo do 1º período reflectem os conhecimentos adquiridos (ou não) pelos mesmos. E é óbvio que também devemos ter em conta a melhoria dos resultados escolares dos alunos!

De seguida começámos por analisar e discutir as preocupações emergentes das últimas entradas da M. no diário colaborativo. A M. afirmou que sente ainda muita dificuldade de “descer do pedestal” no que diz respeito ao controlo que exerce sobre os seus alunos. Referiu que ainda tem a tendência para controlar o ritmo e funcionamento da aula e que “dar voz aos alunos” é difícil, apesar de admitir que continua a fazer um esforço no sentido da mudança. Achei curioso quando comparou a sua atitude ao facto de “fazer reciclagem”, isto é, continua a fazer reciclagem apesar de muitos não o fazerem, por isso, vai continuar a tentar mudar as suas práticas, apesar de todos os contratempos e tendências. Tendo em conta estas preocupações, decidimos que o enfoque da observação se centraria mais uma vez na questão da negociação de sentidos.

Decidimos também que a recolha de informação se basearia nos mesmos instrumentos utilizados no 1º ciclo, ou seja, a grelha de planificação de aulas, as notas de campo não estruturadas durante a observação e a grelha “Negociação para a Autonomia” (adaptada de Moreira, 1999: 85). Após este encontro, elaboraremos uma reflexão escrita prospectiva sobre as aulas a serem observadas.

Relativamente à planificação das aulas, procedemos à definição de objectivos, à selecção dos conteúdos, estratégias, seleccionamos e elaborámos materiais e antecipámos problemas e possíveis estratégias de solução. O tema a tratar diz respeito aos meios de transporte.

Tendo em conta que, e por informação da M., os alunos desta turma não gostam de ouvir e cantar canções, decidimos não fazer qualquer tipo de exercício relativo ao listening-comprehension de uma canção e apostámos mais em actividades lúdicas, nomeadamente no recurso a jogos (bingo). Decidimos também fazer uso do manual adoptado, que só neste 2º período começou a ser utilizado, uma vez que a entidade camarária que regula o processo das AEC's só agora enviou os manuais para os alunos subsidiados.

NOTAS DE CAMPO - 09 de Fevereiro de 2009

Encontro pós-observação:

Estive reunida com a M. a fim de analisarmos o 2º ciclo de observação e reflectirmos conjuntamente sobre os 2 ciclos de observação efectuados. Seguimos a seguinte agenda:

1. Definição da “agenda” da reunião de pós-observação

2. Análise de dados / registos de observação
3. Identificação/interpretação de aspectos bem sucedidos
4. Identificação/interpretação de aspectos problemáticos
5. Identificação/interpretação de estratégias de melhoria
6. Reflexão sobre os 2 ciclos de observação

A M. considerou fundamental fazer uma análise comparativa entre os dois ciclos de observação e reflectir sobre os aspectos positivos e os menos conseguidos. Concordou com os pontos 2 a 6 da agenda pré-definida.

Em primeiro lugar estivemos a analisar a grelha “Negociação para a autonomia”. A M. concordou com as minhas observações e achou que este ciclo correu muito melhor do que o primeiro. Acrescentou que os alunos nunca “sentiram” a minha presença pela negativa, pelo contrário, quiseram sempre “dar nas vistas” e mostrar que sabiam. O comportamento dos alunos foi algo diferente neste ciclo: estavam mais distraídos e não demonstraram muito interesse pela ficha de reflexão das actividades da semana. Identificámos como aspectos bem sucedidos o clima tendencialmente democrático e informal e o “espaço” dado aos alunos para darem as suas opiniões e tomarem parte activa no processo ensino-aprendizagem. Como aspectos problemáticos salientámos a falta de vontade dos alunos para reflectir (os alunos demonstraram pouco interesse em preencher a ficha de reflexão), talvez porque só estão habituados a fazê-lo com a professora de Inglês e somente este ano. Por outro lado, a M. referiu que já não sente desconforto com a minha presença na sala de aula, mas que o facto de querer cumprir a planificação e a vontade que corra tudo bem, por vezes, altera um pouco a sua postura. Também referiu o facto de os alunos preferirem as aulas com actividades mais lúdicas e menos expositivas, reagindo negativamente às explicações mais formais da matéria por parte da professora.

Com estratégias de melhoria, a M. sugeriu insistir em processos de auto-avaliação, continuando a solicitar aos alunos o preenchimento da ficha “O que penso sobre as aulas desta semana?” semanalmente e evitar aulas expositivas e mais directivas.

Por fim analisámos as respostas dos alunos na ficha de auto-avaliação do 2º ciclo de observação e que contemplou o tópico “Transports”. Os resultados foram os seguintes (10 alunos preencheram a ficha de reflexão sobre a semana):

O que aprendi...

- Todos os alunos identificam o tópico leccionado, acrescentando o facto de terem aprendido a fazer perguntas e respostas (8 alunos);

O que achei mais difícil / o que não entendi / o que menos gostei...

- 4 alunos referem que não acharam nada difícil, entenderam tudo e gostaram de tudo;
- 2 alunos referem que não perceberam a matéria;
- 1 aluno refere que achou difícil a regra e gostou pouco de trabalhar com o manual;
- 2 alunos referem que o que menos gostaram de fazer foi a ficha de reflexão;

O que mais gostei de fazer...

- 8 alunos referem que o que mais gostaram de fazer foi o bingo;
- 1 aluno refere que não gosta muito quando a professora se irrita e 1 aluno não respondeu a esta questão;

O que gostava de fazer para a semana...

- 2 alunos referem que gostavam de fazer jogos;
- 1 aluno não respondeu;

- 1 aluno gostava de aprender mais e trabalhar nos livros;
- 2 alunos gostavam de aprender as roupas;
- 4 alunos gostavam de aprender os animais.

Continua a ser notória a predilecção dos alunos pela vertente lúdica do ensino. Os alunos revelam mais motivação quando aprendem “a jogar” (como já tinha referido no 1º ciclo de observação).

É também curioso o facto de 2 alunos referirem que o que menos gostaram de fazer foi a ficha de reflexão (já o tinham mencionado na aula a nível oral).

Verificámos que os alunos pouco ou nada escrevem nestas fichas e continuamos a afirmar que isto se deve ao facto de não estarem habituados a reflectir.

Depois estivemos a discutir a reflexão/entrada no diário acerca dos 2 ciclos de observação. É notório que a M. mudou algumas atitudes e ouve agora mais os seus alunos, por exemplo, quando refere:

“Confesso que utilizei mais a língua materna pois na reflexão sobre o primeiro período, muitos alunos referiram que algo que os desencorajava e menos gostavam era o facto de falar em Inglês. Claro que não bani a língua inglesa por completo, pois não faria qualquer sentido, mas tentei ouvir os seus desejos”.

São também notórios processos de consciencialização da acção por parte da M.:

“Aprendi muito, consciencializei-me que não sou detentora da única verdade na sala de aula e comecei a centrar um pouco mais a aula no aluno. Estes dois ciclos de observação permitiram-me tomar consciência das minhas atitudes e repensar o papel do professor e do aluno na sala de aula.”

Por outro lado, propõe a continuação deste trabalho, o que me pareceu muito positivo, e o alargamento do mesmo a outros professores:

“Seria importante continuar este trabalho colaborativo para que mais alterações pedagógicas positivas substituíssem as práticas menos correctas, ou pelo menos não tão correctas, que muitos professores cometem por não estarem despertos para esse facto”.

Globalmente sinto-me muito satisfeita e realizada. Não me posso esquecer que a relação supervisiva estabelecida entre mim e a M. não teve qualquer cariz avaliativo, pelo que considero todas as palavras da M. sinceras. De facto, posso afirmar que a M. mudou a sua acção e o seu pensamento. O facto de propor uma “generalização” do seu programa de formação só me dá mais certezas das mais-valias desta nossa parceria.

Anexo 5 - Registos da observação colaborativa - 1º ciclo de observação

18 de Novembro de 2008

Hoje decorreu a primeira aula do 1º ciclo de observação. Apesar de alguma apreensão da minha parte, tudo correu muito bem. Senti a M. menos tensa do que na última aula e isso notou-se bastante no feedback que a professora deu aos alunos. Achei que a minha presença foi menos “notada” pela M. e pelos próprios alunos. Quando entrei na sala de aula, uma das crianças disse: “Podia ter avisado! Temos que fazer boa figura!”. Achei curioso este comentário! A M. tinha-me dito que não tinha avisado os alunos da minha presença naquela aula e eu tinha-lhes dito que ia estar nas aulas deles para aprender com a professora. Mesmo assim, as crianças sentem alguma “pressão” pela presença de alguém estranho. No final da aula, a M. disse-me que achava que a turma ficava mais agitada com a minha presença, porque todos queriam participar e fazer a tal “boa figura”.

1º passo - achei interessante a forma como a M. “controla” o tempo. Quando se apercebeu que os alunos estavam a demorar muito tempo a passar a lição para o caderno, começou uma contagem decrescente: “You have ten seconds! Ten, nine, eight...”. E os alunos corresponderam a esta contagem, terminando a tarefa a tempo.

2º passo - a interacção oral nesta fase da aula foi muito positiva. Os alunos corresponderam, demonstrando interesse e empenhamento perante a tarefa proposta. Quando a M. questiona os alunos sobre o conhecimento das cores, os alunos começaram a falar uns com os outros e a relembrar a matéria do ano anterior. Aliás, alguns fizeram questão de referir que se lembravam das cores do ano passado. Apesar de tudo, achei que a M. por vezes “fechava as portas” à participação dos alunos. Quando dois ou mais alunos participam activamente, a M. fazia questão de levantar a voz e “controlar” o ímpeto das crianças. Quando os alunos começaram a escrever o exercício no caderno, alguns questionaram a professora acerca das cores que podiam utilizar, se o sol que tinham que desenhar era grande ou pequeno, etc. Os alunos continuam a “dependeer” muito da professora! Por outro lado, achei fantástico o facto de a M. repetir várias vezes: “Very good! Excellent!”, o que denota uma preocupação por parte da professora em encorajar e elogiar o trabalho dos alunos.

3º passo - encontrar a palavra secreta na ficha de trabalho foi muito motivador para os alunos, apesar de, e mais uma vez, os alunos questionarem a professora relativamente ao sítio onde tinham que escrever o nome das cores, se pintavam ou não o sol, etc., denunciando uma dependência excessiva da professora. Na correcção do exercício, os alunos participaram activamente e responderam tudo certo. Notou-se alegria e entusiasmo por parte dos alunos, apesar de ser uma actividade algo dirigida.

4º passo - Julgo que este passo da aula foi o mais positivo e entusiasmante! Quando se aperceberam do tipo de jogo que iam realizar, lembraram-se que já o tinham feito no dia do Halloween e ouviram-se expressões do tipo: “Que fixe! É o jogo igual ao que fizemos no Halloween!”. Antes desta aula manifestei o meu receio relativamente a este jogo, tendo em conta que a sala é muito pequena e que poderia existir alguma confusão. No entanto, verifiquei precisamente o contrário. As

crianças ficaram expectantes enquanto a professora colava os flashcards nas suas costas e quando o jogo começou, todas elas fizeram a pergunta “Is my colour blue, pink, red...?” e responderam em língua Inglesa.

5º passo - a M. chamou à atenção dos alunos para o facto de eles serem sinceros nas suas respostas. E julgo que foram. Aliás, as crianças são muito sinceras. Todas as crianças disseram que gostaram da aula. A maior parte disse que o que mais gostou foi ter feito o jogo. Quando a M. perguntou: “O que menos gostaram”, todos os alunos disseram “Nada”. No entanto, dois alunos referiram que acharam um bocadinho difícil o facto de terem de escrever.

Globalmente considero que os alunos reagiram bem às tarefas propostas, demonstrando interesse, empenhamento e sem grande dificuldade. Apesar de ser uma aula mais dirigida, notou-se que a M. orientou as actividades tendo em conta as intervenções dos alunos. No final, a postura reflexiva que foi solicitada aos alunos foi fundamental para perceber a sua opinião em relação ao seu processo de aprendizagem.

Achei também curioso o facto de a M. utilizar na maior parte do tempo a língua Inglesa, recorrendo à LM sempre que necessário: os alunos acompanham perfeitamente o discurso da professora e esta solicita sempre que os alunos tentem falar o mais possível em Inglês.

20 de Novembro de 2008

Segunda aula observada no 1º ciclo de observação. A M. demonstra sinais de cansaço. Cada vez é mais difícil ensinar, educar... aliás, este cansaço é muitas vezes visível nas suas entradas no diário colaborativo. Apesar de tudo, noto a M. mais “solta”, mais descontraída com a minha presença, bem como os alunos, que já me perguntam quando é que eu volto!

Esta aula decorreu sem grandes sobressaltos. Vejamos:

1º passo - mais uma vez a M. recorreu ao alfabeto para ajudar uma aluna a escrever a lição. A aluna que foi escrever hoje a lição tem muitas dificuldades na compreensão e aplicação dos conhecimentos (informação cedida pela M. e pela professora titular da turma).

2º passo - esta actividade correu muito bem. A M. fez uma revisão da aula anterior e acrescentou a pergunta “What colour is this?”. Os alunos responderam correctamente e com entusiasmo.

3º passo - surgiu um constrangimento! O leitor de CD's não funcionou após várias tentativas da professora, portanto os alunos não ouviram a canção “The colour song”. Imediatamente, a M. contornou o problema e transformou a música em poema: “Vamos imaginar que a canção é um poema e eu vou lê-lo uma primeira vez e vocês vão identificar as palavras que conhecem”. A M. leu o poema aos alunos. Estes identificam as palavras “stand up”, “today”, “game” e todas as cores. A seguir a professora distribuiu a ficha de trabalho com a letra da música e lê novamente em voz alta. Os alunos completam as palavras que faltam na letra da música. Mais uma vez, os alunos revelam uma grande dependência do professor, colocando questões como “É a lápis ou a caneta?”. A M. explica que podem utilizar o material que quiserem. Os alunos fazem o exercício com relativa facilidade. O mesmo é corrigido no quadro.

4º passo - este trabalho de grupo resulta muito bem. Os alunos revelam interesse e empenhamento. No final da actividade, a M. partilha os trabalhos com toda a turma e refere: “Todos os trabalhos estão excelentes! Parabéns!”, dando um reforço muito positivo aos alunos.

5º passo - os alunos voltam a avaliar a aula de forma muito positiva, realçando o trabalho de grupo. Por outro lado, referem que não ficaram tristes por não ouvir a música (já antes, a M. tinha referido o facto de os alunos não gostarem de cantar!).

O que mais ressalta nesta aula é o facto de os alunos terem gostado do trabalho de grupo. Notou-se nesta actividade que os alunos livremente colocam dúvidas ao professor e ajudam-se mutuamente.

Considero que é um pouco complicado gerir a aula apenas com 45 minutos. Até porque a professora não pode prolongar a aula, tendo em conta que tem que se deslocar para outra escola básica, que dista alguns quilómetros desta.

O aspecto menos positivo continua a ser a falta de reforço positivo por parte da professora em relação aos alunos em algumas situações. Quando os alunos falam ao mesmo tempo, a professora levanta a voz e “recrimina” um pouco as suas intervenções.

21 de Novembro de 2008

Hoje terminou o 1º ciclo de observação colaborativa (clínica). Achei que as crianças estavam muito agitadas e barulhentas. Esta situação poderá ser justificada pelo facto de ser a última aula do dia (depois de terem tido aulas curriculares e outras Actividades de Enriquecimento Curricular).

1º passo - notei que os alunos continuam a ter alguma dificuldade na escrita. A professora precisa sempre de recorrer ao alfabeto para os alunos escreverem a lição.

2º passo - a actividade Q/A foi muito positiva. Os alunos respondem correctamente à questão “What’s your favourite colour?” e rapidamente identificam a terceira pessoa do singular na pergunta “What’s his/her favourite colour?”. Quando a professora introduz a terceira pessoa do singular escreve de imediato no quadro a pergunta e resposta. Julgo que deveria ter insistido mais num primeiro momento na oralidade e só depois introduzir a escrita. Julgo também que a pergunta e resposta na terceira pessoa do singular deveria ter sido feita entre os alunos e não só pela professora aos mesmos. No entanto, esta tarefa não estava prevista na planificação que elaborámos em conjunto. Nesta altura, os alunos questionaram a professora sobre o facto de o CD não ter funcionado na última aula. A professora decidiu que na aula seguinte os alunos iriam ouvir a música.

3º passo - nesta actividade foi mais uma vez notória a grande dependência que os alunos têm da professora. Sistemáticamente perguntaram se podiam pintar a marcador ou a lápis, se podiam pintar com dois tons de azul, etc. O aluno que tinha a cor branca referiu: “Eu não vou fazer nada! A folha é branca também!”. No entanto, já havíamos previsto esta situação aquando da planificação e a professora entregou uma folha de cor salmão ao aluno, de forma que o mesmo pudesse contornar e pintar a sua mão. Acho que esta actividade demorou imenso tempo, apesar de a professora ter

estabelecido um tempo limite. As crianças iam comparando os desenhos e o tamanho das suas mãos e revelaram alguma dificuldade quando tiveram que recortar o desenho.

4º passo - os alunos preencheram a ficha de auto-avaliação com alguma dificuldade. Julgo que o facto de não estarem habituados a reflectir sobre a sua aprendizagem fez com que revelassem alguma “resistência” a esta actividade.

Agora que o ciclo de observação terminou, preencherei a grelha “Negociação para a Autonomia”, tendo em conta todos os registos por mim efectuados e discutirei esta grelha com a M. no próximo encontro.

Anexo 6 - Registos da observação colaborativa - 2º ciclo de observação

3 de Fevereiro de 2009

Hoje deu-se início ao 2º ciclo de observação clínica. Apesar de muita chuva e nuvens no céu, o clima era de grande expectativa. Cheguei antes da M. e as crianças entusiasmadas cercaram-me e congratularam-me por estar de novo no seu espaço. Julgo que a minha interferência foi quase nula no 1º ciclo de observação, no entanto parece que deixei alguma “marca” naquelas crianças talvez pelo cuidado de ter explicado a minha presença e de ter conversado bastante com elas. Hoje perguntei-lhes se estavam a gostar das aulas de Inglês e a resposta foi afirmativa no meio de alguma algazarra típica de uma situação de intervalo escolar.

A M. chegou e com ela alguma ordem e organização. As crianças começaram ordeiramente a sentar-se e de imediato uma delas ofereceu-se para abrir a lição.

O 2º passo da aula decorreu de uma forma muito “amena” e carinhosa por parte da M.. Notei, desde logo, um tom diferente na voz da M.. Um tom mais suave e até maternal. A professora conversou com as crianças acerca da forma de apresentação da nova matéria. As crianças entusiasticamente enumeraram vários meios de transporte e várias estratégias/actividades para os aprenderem. É curioso que antecipámos como possível problema o facto de os alunos escolherem outras actividades para apresentação da matéria, no entanto, parece que os alunos tinham elaborado a planificação connosco, uma vez que referiram como hipóteses, a apresentação de imagens, tabelas, sopa de letras e jogos.

3º passo - os alunos ficaram muito entusiasmados pelo facto de irem ao quadro colocar o flashcard por baixo dos lexemas “land”, “water” e “air”. Julgo que esta actividade decorreu muito bem e os alunos aprenderam a pronunciar as novas palavras.

4º passo - os alunos ficaram muito satisfeitos com esta actividade e repetidas vezes foram dizendo: “Eu já encontrei o sports car, o bus...!”.

5º passo - no final da aula e como já é habitual a M. questionou os alunos acerca da aula: as maiores dificuldades, o mais agradável, etc. e mais uma vez os alunos foram unânimes em afirmar que a aula tinha sido muito fácil e que já tinham conhecimento de alguns meios de transporte. Disseram também que estavam a aprender as coisas como tinham referido no início da aula.

Globalmente considero que esta aula foi muito boa: os alunos reagiram muito bem às tarefas propostas, compreendendo-as e demonstrando interesse e empenhamento na sua realização. A M. escuta com muito mais atenção, encoraja e elogia as “pequenas conquistas” das crianças e encoraja uma postura reflexiva e pró-activa dos alunos face ao processo de aprendizagem. Para já, o que posso afirmar é que noto a M. mais à vontade com a minha presença e a sua relação com os alunos mudou, uma vez que se esbateu o “domínio” da professora sobre os alunos e estes revelam menos dependência da professora quando têm que fazer escolhas e tomar opções.

Sai da sala de aula muito motivada e feliz...

5 de Fevereiro de 2009

Mais chuva e com ela a agitação de não poder brincar. De não brincar ao ar livre num espaço que, apesar de não ter as melhores condições, permite correr e saltar e fazer todo o tipo de brincadeiras próprias desta idade... As crianças estavam muito agitadas hoje. Quando cheguei à escola o barulho era ensurdecedor. Nem notaram a minha presença. Algumas crianças amontoavam-se no pequeno corredor que dava acesso à sala de aula e quando a campainha tocou entraram na sala muito barulhentos. A M. chegou e colocou ordem na sala. Depois de abrirem a lição, a professora fez uma revisão dos meios de transporte aprendidos na aula anterior e facilmente os alunos os identificaram, associando-os às cores. Neste 2º passo da aula foi notório que a aprendizagem foi efectiva.

3º passo - os alunos adoraram o facto de poderem dizer que vão para a escola de submarino, de OVNI ou de foguetão. Como previsto, os alunos revelaram alguma dificuldade na compreensão e aplicação da terceira pessoa do singular, talvez porque na maior parte das vezes estão habituados a uma interacção oral professora/alunos utilizando simplesmente a 1ª e 2ª pessoas do singular. Também foi notório que os alunos se distraíram com alguma facilidade - quando a actividade proposta tem um cariz mais formal e menos lúdico, os alunos dispersam-se um pouco.

4º passo - este passo da aula decorreu muito bem. Não foi necessário ouvir a faixa do CD pela terceira vez, tendo em conta que os alunos adivinharam de imediato a pessoa que estava a ser entrevistada pelo pirata. Apesar de tudo, a professora continuou a interacção oral solicitando aos alunos para responderem à questão: "How does she go to the beach, to school...etc?".

5º passo - finalmente, e como já é habitual, a professora solicitou a opinião dos alunos relativamente à aula. Os alunos continuam a afirmar que nada é difícil nas aulas de Inglês, no entanto, e por insistência da professora, admitiram que se distraíram quando a professora estava a explicar a 3ª pessoa do singular. Como seria de esperar referiram que gostaram muito de adivinhar o meio de transporte escondido pela folha de papel.

Globalmente considero que a aula foi muito positiva e os objectivos foram alcançados. No entanto, e tendo em conta que foi uma aula mais expositiva e de cariz menos lúdico, notou-se que os alunos estavam mais distraídos e conversadores. Em certas alturas a professora utilizou um discurso mais directivo para chamar a atenção dos alunos, que quanto a mim foi necessário e no tempo correcto.

Considero que é visível um esforço da M. para alterar a sua postura na sala de aula, dando mais espaço para os alunos e negociando sentidos com mais frequência. Os alunos têm um espaço de decisão maior e uma postura mais pró-activa.

Veremos como decorre a aula de amanhã...

6 de Fevereiro de 2009

Chegou hoje ao fim o 2º ciclo de observação. À semelhança do que aconteceu no 1º ciclo, esta última aula do dia e da semana revelou-se mais agitada. As crianças e a própria professora revelaram-se mais cansados e ansiosos por um fim-de-semana que parecia não mais chegar...

O 1º passo da aula demorou imenso tempo. Apesar das constantes solicitações da professora, os alunos nunca mais tiravam o material da pasta e começavam a escrever a lição. Estavam muito agitados e o tempo atmosférico também nada ajudou... chove incessantemente há cerca de três semanas e julho que este facto influencia também as crianças que são obrigadas a brincar nos intervalos num espaço muito reduzido dentro da escola.

Apesar de tudo foi notória a apreensão da matéria por parte dos alunos, que no 2º passo da aula, aquando da revisão da aula anterior, se lembravam da estrutura frásica “How do you go to school?” e de todos os meios de transporte aprendidos. Facilmente compreenderam a regra “by + means of transport”, que foi leccionada utilizando uma abordagem indutiva.

3º passo - as crianças divertiram-se imenso com este passo da aula, tendo em conta que alguns tinham que responder que iam para a escola de submarino ou de OVNI... A interacção oral decorreu muito bem.

4º passo - as crianças ficaram eufóricas quando souberam que iam jogar ao Bingo. A M. já havia previsto que esta actividade ia ser do agrado dos alunos. A professora e os alunos jogaram duas vezes o Bingo. No entanto, alguns alunos com mais dificuldade tiveram de abrir o caderno para ver o significado de alguns meios de transporte.

5º passo - quando a professora referiu que tinham terminado a unidade dos transportes e como era habitual iam fazer uma reflexão sobre as aulas daquela semana, os alunos demonstraram alguma insatisfação. Continuo a achar que por não estarem habituados a fazer este tipo de actividade com os outros professores, a consideram desnecessária e desmotivante. No entanto, terei que falar sobre isto com a M. no encontro pós-observação para tentar descobrir o porquê desta aversão.

Globalmente considero que a aula decorreu bem, apesar de achar que as aulas anteriores foram completamente diferentes (estas decorrem ao 1º tempo da manhã!).

No próximo encontro com a M. discutiremos a grelha “Negociação para a autonomia”, analisaremos os resultados da auto-avaliação dos alunos e seguiremos a planificação agendada para este encontro.

Anexo 7 - Ficha de auto-avaliação dos alunos

E. B. 1 - 4º ANO

ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR - INGLÊS

TÓPICO: _____

 **O que penso sobre as aulas desta semana?**

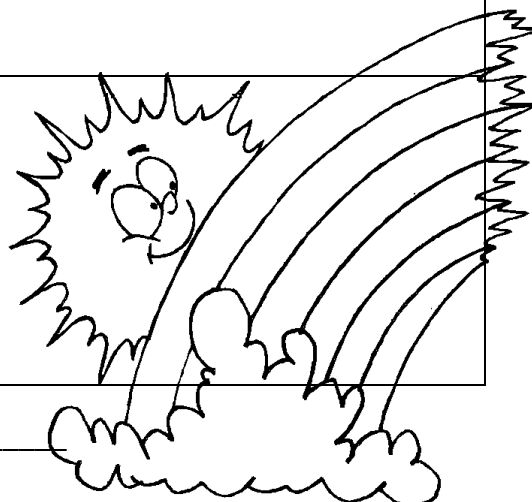
MY WEEK SUMMARY

O que aprendi:

O que achei difícil / o que não entendi / o que menos gostei:

O que mais gostei de fazer:

O que gostava de fazer para a semana:



(material inspirado em Vieira e Moreira, 1993: 135)

Name: _____

Date: _____

TEACHER: _____

Anexo 9 - Quadros de categorias de análise do diário colaborativo - entradas da professora

Análise do diário colaborativo - 30/09/2008		
Categorias	Sub-categorias	Indicadores
2. Autonomia dos alunos	2.1. Comportamento dos alunos	<p>“Talvez a primeira reflexão tenha que ser mesmo em torno do comportamento dos alunos e das estratégias do professor para “acalmar” os meninos.”</p> <p>“Este é apenas um caso extremo porque todos os dias somos confrontados com os meninos e meninas que não sabem simplesmente <i>estar</i>.”</p>
	2.2. Poder na sala de aula	<p>“Ainda sou do tempo em que o professor era aquele que ensinava e impunha respeito. Ai de quem ousasse levantar a voz ou tentar ser engraçadinho. Na verdade, nunca ninguém na minha turma tentou.”</p>
1. Auto-conhecimento profissional e regulação da prática educativa	1.5. Processos reflexivos - reflexão sobre/para a acção	<p>“Como é possível que um menino com apenas sete anos tire a professora do sério? Como é possível que a imagem do professor esteja tão denegrida ao ponto deste ter que “medir forças” com uma criança? Como é possível ficar indiferente a tudo isto?”</p> <p>“Agora, eu gostava de saber onde vou buscar a força para regressar à sala como se nada tivesse acontecido e olhar para aquele menino com os mesmos olhos com que olhava?”</p>
3. Sentimentos da professora	3.1. Sentimentos negativos	<p>“Frustração! Revolta!” Estas são as palavras que descrevem o meu estado de espírito no final de mais um dia de trabalho.”</p>

Análise do diário colaborativo - 18/10/2008 e 20/10/2008 (comentário ao meu comentário)		
Categorias	Sub-categorias	Indicadores
2. Autonomia dos alunos	2.1. Comportamento dos alunos	<p>“Por exemplo, eu tenho uma turma de 3º ano com 26 alunos, três dos quais são extremamente mal-educados.”</p>
	2.3. Participação	<p>“A verdade é que os alunos continuam a ser extremamente passivos neste processo de ensino-aprendizagem, em (grande) parte por culpa do professor.”</p>
	2.2. Poder na sala de aula	<p>“Eles, [alunos] por sua vez, estão tão habituados a receber “ordens” e a não terem qualquer poder de decisão, que nunca questionam o que vão fazer.”</p> <p>“A turma só consegue estar em silêncio quando estão a escrever castigo ou quando a aula é extremamente centrada em mim, com exercícios no</p>

		<p>quadro, ou seja, com uma aula completamente desinteressante à boa moda antiga.”</p> <p>“...(com esta turma tem que ser tudo na base da “ameaça”!).”</p>
	2.4. Estratégias pedagógicas	<p>“...foi então que me lembrei, como tentativa desesperada, de os pôr a avaliar o seu próprio comportamento. Na última aula, que por acaso foi às 9.45, cheguei à sala e o barulho já estava instalado. Cumprimentei-os, dirigi-me ao quadro e comecei a rascunhar uma tabela com alguns parâmetros como entrada na sala, comportamento e cumprimento das regras, saída da sala. Expliquei então que a partir daquele momento eles seriam responsáveis por se auto-avaliarem.”</p>
1. Auto-conhecimento profissional e regulação da prática educativa	1.4. Consciencialização de uma pedagogia da dependência	<p>“Depressa cheguei à conclusão que de facto as minhas aulas centram-se nas minhas decisões e embora promova o trabalho em grupo, a verdade é que é de mim que partem todas as direcções a serem seguidas pelos alunos.”</p> <p>“Confesso que me envergonho um pouco por ter cedido a este tipo de pedagogia centrada no professor...”</p> <p>“Sinto que apenas aulas muito direccionadas e extremamente focadas na utilização do quadro têm algum proveito e poupam a minha saúde.”</p>
	1.5. Processos reflexivos - reflexão sobre/para a acção	<p>“Esta semana dei por mim a reflectir na minha prática pedagógica sob o ponto de vista da existência ou não da autonomia do aluno na sala de aula.”</p> <p>“Sinto que apesar de reflectir muito sobre a minha acção, ainda não consegui atingir o meu objectivo: modificar a atitude da turma.”</p> <p>“Eu sei que vou continuar a experimentar e a reflectir sobre aquilo que posso mudar...”</p>
	1.6. Mudança das práticas	<p>“Vou experimentar falar com eles sobre as suas escolhas na aprendizagem, nas estratégias, nos materiais.”</p>
3. Sentimentos da professora	3.1. Sentimentos negativos	<p>“As restantes professoras da turma “sofrem” tanto quanto eu!”</p>

Análise do diário colaborativo - 31/10/2008		
Categorias	Sub-categorias	Indicadores
2. Autonomia dos alunos	2.4. Estratégias pedagógicas	“Particularmente, com a turma do 4º ano foi possível desenvolver actividades muito interessantes, desde a interacção oral entre os alunos e actividades de audição ao próprio facto deles aderirem com o fato assustador envergado hoje.”
	2.3. Participação	“Eu digo isso porque apesar de permitir, por exemplo, pintar de qualquer cor ou utilizar qualquer material num trabalho, há sempre aqueles alunos que passam a vida a perguntar se podem pintar assim ou assado até eu já não os poder ouvir mais.”
	2.2. Poder na sala de aula	<p>“Apesar de serem actividades que estimularam o ouvir e o falar, a verdade é que continuo a ser eu a fazer as escolhas dentro da sala de aula.”</p> <p>“A verdade é que me está a custar criar actividades que dêem a voz aos alunos porque dou sempre por mim a decidir tudo.”</p>
1. Auto-conhecimento profissional e regulação da prática educativa	1.4. Consciencialização de uma pedagogia da dependência	“Deixo-me levar pelo facilitismo e os alunos nem notam.”
	1.5. Processos reflexivos - reflexão sobre/para a acção	“Vou reflectir sobre aquilo que corre bem e sobre aquilo que ainda não consigo fazer.”

Análise do diário colaborativo - 11/11/2008		
Categorias	Sub-categorias	Indicadores
1. Auto-conhecimento profissional e regulação da prática educativa	1.8. Consciencialização do isolamento do professor	“Cada professor passa o dia dentro da sua sala de porta fechada, com a sua turma, no seu mundo. Apesar de nos pedirem sempre para trabalharmos em torno da interdisciplinaridade, a verdade é que cada um olha para o seu “umbigo” e trabalha sozinho. Contra mim falo.”
	1.3. Mudança no/do pensamento	“Não pretendo afirmar que por ter participado numa festa estou a mudar a minha forma de ser, mas se calhar é o início de uma mudança de atitude.”

4. Impacto do processo de formação/supervisão	4.1. (Vantagens do) Trabalho colaborativo	<p>“...esta partilha pareceu-me importante e poderá ser importante para o futuro.”</p> <p>“A cooperação neste momento ainda é uma palavra desconhecida na vida de muitos professores, incluindo na minha, mas poderá vir a ser uma presença constante no futuro.”</p>
3. Sentimentos da professora	3.2. Sentimentos positivos	“Hoje estou feliz!”

Análise do diário colaborativo - 22/11/2008		
Categorias	Sub-categorias	Indicadores
2. Autonomia dos alunos	2.3. Participação	<p>“Inspirada pelas palavras sábias de Benjamin Franklin, tentei envolver mais os alunos no processo de ensino/ aprendizagem.”</p> <p>“Na semana passada, as actividades da turma do 4ºano foram pensadas para que os alunos pudessem tomar algumas decisões.”</p>
1. Auto-conhecimento profissional e regulação da prática educativa	1.9. Consciencialização de uma pedagogia centrada no aluno	<p>“No entanto, confesso que estou a tornar-me fã deste tipo de ensino, se bem que não é o caminho mais fácil e nem sempre é possível implementá-lo.”</p> <p>“De facto, o envolvimento dos alunos nas actividades favorece a aprendizagem. Digo-o não porque li mas porque constatei. Todas as actividades que obriguem o aluno a pensar por si seguindo uma lógica, que aproveitem conhecimentos previamente adquiridos, levando-o a interrogar-se porque razão as coisas são como são, conduzirão a uma aprendizagem efectiva do tema a abordar.”</p>

Análise do diário colaborativo - 13/12/2008		
Categorias	Sub-categorias	Indicadores
1. Auto-conhecimento profissional e regulação da prática educativa	1.9. Consciencialização de uma pedagogia centrada no aluno	<p>“Preocupo-me com o comportamento dos alunos mas já não só com o comportamento. Preocupo-me com a aprendizagem, se ela acontece e como acontece.”</p> <p>“Reconheço que o meu objectivo futuro será que os meus alunos sejam cada vez mais autónomos e</p>

		reflexivos. Adivinham-se tempos difíceis tanto para mim como para eles.”
	1.5. Processos reflexivos - reflexão sobre/para a acção	<p>“Agora que o primeiro período está a terminar, consigo olhar para trás e reflectir sobre o que aconteceu nos últimos três meses.”</p> <p>“Tenho plena consciência que não consigo ainda desligar-me das crenças que moldaram o meu ensino nos últimos anos.”</p>
	1.6. Mudança das práticas	“Creio que percorri um caminho curioso na medida em que, em tão pouco tempo consegui aperceber-me que ao longo dos últimos anos nunca tinha parado para reflectir e que era necessário mudar algumas práticas.”
	1.3. Mudança no/do pensamento	“Apenas sinto que algo em mim começou a mudar.”
	1.7. “Resistência” à mudança	<p>“Se trabalhei assim durante algum tempo, não é de um dia para o outro que mudarei. Contudo, não será o esforço o mais importante?”</p> <p>“A mudança não é nem será fácil para ambos.”</p>
4. Impacto do processo de formação/supervisão	4.1. (Vantagens do) Trabalho colaborativo	“Agora trabalho em equipa e sei que posso contar com as colegas, reflecto no que faço, tento encontrar soluções para as dificuldades e tenho consciência que os alunos devem ter uma palavra a dizer em todo este processo”.

Análise do diário colaborativo - 09/01/2009		
Categorias	Sub-categorias	Indicadores
2. Autonomia dos alunos	2.3. Participação	<p>“Cada vez mais é solicitado ao professor que cative os alunos, que os motive, que os faça participar e ter voz activa no processo de ensino - aprendizagem.”</p> <p>“E também é verdade que custa mudar e custa ouvir os alunos.”</p>

1. Auto-conhecimento profissional e regulação da prática educativa	1.5. Processos reflexivos - reflexão sobre/para a acção	“Este ano lectivo dou por mim a reflectir mais do que alguma vez fiz ao longo da minha curta vida profissional. Ao reflectir tento mudar.”
4. Impacto do processo de formação/supervisão	4.2. Consciencialização do que é ser professor	<p>“Não quero dizer que não gosto de leccionar ou que já estou cansada, mas a verdade é que esta não é uma profissão fácil.”</p> <p>“O nosso trabalho não incide apenas em 45 minutos que passamos diante dos alunos. Por trás desses minutos estão muitas vezes horas de trabalho, de investigação, de imaginação.”</p> <p>“Creio que as pessoas fazem comentários como aqueles que referi porque quando estudavam, a imagem que lhes era transmitida era a de um professor que seguia o manual página por página. Logo, não deveria dar muito trabalho ser professor.”</p>

Análise do diário colaborativo - 22/01/2009		
Categorias	Sub-categorias	Indicadores
1. Auto-conhecimento profissional e regulação da prática educativa	1.8. Consciencialização do isolamento do professor	<p>“Confesso que ao longo dos últimos anos, o meu trabalho tem sido por vezes uma caminhada solitária. Não quero contudo culpar-me ou às minhas colegas por isso.</p> <p>A verdade é que nunca pensamos muito neste assunto. Estamos tão habituadas a resolver os nossos problemas e a preparar as nossas aulas dentro de quatro paredes, que nem damos conta que estamos sós. Se calhar o culpado é o hábito...”</p>
	1.5. Processos reflexivos	“Hoje gostaria de reflectir sobre a colaboração entre colegas.”
	1.3. Mudança no/do pensamento	“Este ano sinto que algo mudou. Se calhar fomos nós.”
4. Impacto do processo de formação/supervisão	4.1. (Vantagens do) Trabalho colaborativo	“Trabalhar em grupo é isso mesmo e provavelmente começamos a seguir esse caminho porque alguém nos alertou para tal. É esse (ou deve ser esse) o papel de um coordenador e, felizmente, a nossa coordenadora abriu-nos os olhos para as potencialidades da reflexão que pode conduzir à entreaajuda.”

		<p>“Creio que ainda podemos fazer mais e acredito que se nos pudéssemos encontrar semanalmente e, quem sabe, planejar aulas ou actividades juntas, o resultado seria sem dúvida vantajoso para todas. Afinal, muitas cabeças pensam melhor que uma...”</p>
	4.3. Potencialidades do diário dialógico	<p>“Confesso que o facto de partilharmos as nossas ideias no diário colaborativo aproximou-nos mais e pôs-nos mais à vontade para partilharmos ideias.”</p>

Análise do diário colaborativo - 07/02/2009		
Categorias	Sub-categorias	Indicadores
2. Autonomia dos alunos	2.1. Comportamento dos alunos	<p>“Em termos de comportamento, notei mais agitação do que habitualmente, tal como aconteceu no primeiro ciclo. Eles sentem-se muito à vontade com os colegas e com a professora, o que os leva a conversar um pouco mais, mas acatam as decisões da professora sem grande reclamação, pois têm consciência das suas atitudes menos positivas na sala de aula.”</p>
	2.3. Participação	<p>“De um modo geral, a reacção às tarefas é positiva e os alunos compreendem as tarefas propostas e entendem a sua finalidade.”</p> <p>“Confesso que utilizei mais a língua materna pois na reflexão sobre o primeiro período, muitos alunos referiram que algo que os desencorajava e menos gostavam era o facto de falar em Inglês. Claro que não bani a língua inglesa por completo, pois não faria qualquer sentido, mas tentei ouvir os seus desejos.”</p> <p>“Neste ciclo, tentei encorajar e incentivar mais os alunos e levá-los a ter uma atitude mais reflexiva.”</p>
1. Auto-conhecimento profissional e regulação da prática educativa	1.9. Consciencialização de uma pedagogia centrada no aluno	<p>“Neste ciclo houve uma maior preocupação em orientar as tarefas de acordo com os gostos dos alunos, conciliando os objectivos da aula com as direcções fornecidas pelos alunos. De facto, houve mesmo uma coincidência entre o que os alunos queriam fazer e as actividades anteriormente planeadas.”</p> <p>“O caminho percorrido ao longo destes meses foi sem dúvida positivo. Aprendi muito, consciencializei-me que não sou detentora da única verdade na sala de aula e comecei a centrar um pouco mais a aula no aluno. Estes dois ciclos de observação</p>

		permitiram-me tomar consciência das minhas atitudes e repensar o papel do professor e do aluno na sala de aula."
4. Impacto do processo de formação/supervisão	4.1. (Vantagens do) Trabalho colaborativo	"Seria importante continuar este trabalho colaborativo para que mais alterações pedagógicas positivas substituíssem as práticas menos correctas, ou pelo menos não tão correctas, que muitos professores cometem por não estarem despertos para esse facto."

Análise do diário colaborativo - 21/02/2009		
Categorias	Sub-categorias	Indicadores
1. Auto-conhecimento profissional e regulação da prática educativa	1.5. Processos reflexivos	"Já não me lembrava de reflectir tanto sobre o que faço desde o ano de estágio."
	1.6. Mudança das práticas	"Eu mudei e estou progressivamente a propor mudanças à turma."
	1.7. "Resistência" à mudança	"A mudança nunca é rápida ou total e isso é muitas vezes patente até na recepção por parte da turma."
4. Impacto do processo de formação/supervisão	4.1. (Vantagens do) Trabalho colaborativo	<p>"Foi graças a este trabalho que tive a oportunidade de rever as minhas atitudes e decisões na sala de aula."</p> <p>"Outro aspecto positivo é a própria colaboração em si. A meu ver a parceria para realizar um trabalho deste género é muito importante e o bom resultado depende disso."</p>

Anexo 10 - Quadros de categorias de análise do diário colaborativo - comentários/reflexões da investigadora

Análise do diário colaborativo - 30/09/2008		
Funções/papéis dos comentários/reflexões	Explicitação	Indicadores
1. Consolar / ser “amiga crítica”	A respondente confirma e incentiva os interesses da diarista e refuta as suas “derrotas”, oferecendo, por vezes, outras visões sobre os assuntos.	<p>“Acredito que a M. se sinta desiludida e frustrada, mas a tarefa do ensinar deve permitir imaginar possibilidades (tal como dizia uma professora minha do ano curricular do mestrado).”</p> <p>“Eu também sou do tempo em que ao ouvir a voz do professor tremia e reprimia o meu mais profundo ser.”</p>
2. Servir de espelho	A respondente reflecte os temas, imagens e questões abordados pela diarista.	<p>“Não quero com isto dizer que existem certezas absolutas e inabaláveis, até porque, tal como a M., também eu já fui confrontada com este tipo de situações problemáticas na sala de aula.”</p>
3. Problematicar	A respondente coloca desafios e questões críticas, chamando a atenção para falhas no pensamento, aponta contradições ou comenta os pressupostos da diarista.	<p>“No final da aula a M. tentou falar com o aluno a sós? Para tentar perceber o porquê? Será que o menino não quer só atenção (e talvez algum miminho)?”</p> <p>“Agora, só lhe sugiro uma coisa: continue a “olhar” para esse menino com os mesmos olhos. Aliás, olhe mais e melhor para ele. Vai ver que encontrará um menino, que a desafiou e que abalou as suas estruturas, mas que terá muito para lhe oferecer e questionar...”</p>
4. Supervisionar a aprendizagem	A respondente analisa, sintetiza e tira conclusões que emergem da escrita, podendo sugerir novas aprendizagens. Chama também a atenção para a mudança que se pode denotar ao longo do tempo.	<p>“Este “incidente crítico” permitiu à M. parar para pensar. Para pensar em possíveis estratégias, modos de actuação que evitem estes incidentes. E isto já é bom. A M. está a reflectir sobre si e sobre a sua prática.”</p>
5. Conceptualizar a acção	A respondente dá sugestões com base em conceitos teóricos e abstractos.	<p>“Until students experience lively participation, mutual authority, and meaningful work, they will display depressed skills and knowledge, as well as negative emotions. Teachers</p>

		<p>will be measuring and reacting to an artificially low picture of student abilities" (Shor, 1992).</p> <p>Tal como Shor, acredito que a participação efectiva dos alunos no processo ensino-aprendizagem através de experiências activas na sala de aula e que os permita ter uma compreensão reflexiva, pode encorajá-los a desenvolver os seus níveis cognitivos e de confiança."</p> <p>"Acho que vou enviar-lhe um texto de bell hooks, cuja leitura me marcou especialmente."</p>
--	--	--

Análise do diário colaborativo - 18/10/2008		
Funções/papéis dos comentários/reflexões	Explicitação	Indicadores
1. Consolar / ser "amiga crítica"	A respondente confirma e incentiva os interesses da diarista e refuta as suas "derrotas", oferecendo, por vezes, outras visões sobre os assuntos.	<p>"Ainda bem que está a reflectir! Acredito que sempre o tenha feito, mas parece-me que desta vez é mais sistemático e profundo."</p> <p>"O facto de ter cedido à tentação de se "acomodar" a uma pedagogia centrada no professor, não a deve deixar envergonhada! O facto de já estar a reconhecer que o faz, é já uma grande vitória! Já venceu uma batalha! E progressivamente vai, com toda a certeza, vencer outras mais."</p> <p>"Sim, porque a M. tem ideais, e isto é notório pelo simples facto de reflectir sobre o que é e o que poderia (poderá) ser. Como já referi na sua entrada de Setembro, a M. tem que imaginar possibilidades e nunca pode perder de vista o seu ideal..."</p> <p>"Como reparou, ao utilizar a competência atitudinal, no que diz respeito aos alunos assumirem responsabilidades e cooperarem, conseguiu, de certa forma, que a turma se mantivesse motivada e predisposta a aprender. Ajudou os alunos a assumir responsabilidade pelas suas atitudes e encorajou-os a pôr em prática o trabalho</p>

		colaborativo, que contribui sobremodo para o seu crescimento e para uma interdependência positiva.”
3. Problematicar	A respondente coloca desafios e questões críticas, chamando a atenção para falhas no pensamento, aponta contradições ou comenta os pressupostos da diarista.	<p>“Não mais podemos passar pelo processo de ensino-aprendizagem de forma leve e insensível. Temos que agir, transformar, inovar, e não ficar fatalisticamente à espera do devir.”</p> <p>“Quantas vezes utiliza a estratégia do trabalho colaborativo? Quantas vezes pede aos alunos para se auto-avaliarem (nas atitudes, no processo de aprendizagem...)? A sua prática pedagógica permite aos seus alunos tomarem iniciativas, escolher os passos na aprendizagem, traçar metas, escolher estratégias, materiais...?”</p> <p>“Tem é que correr riscos, aventurar-se, adaptar-se constantemente a novas e, por vezes, duras realidades. Claro que custa, M. conformarmo-nos com a realidade é bem mais fácil, mas não “cresceremos” mais se desafiarmos essa realidade, desafiando-nos a nós próprias??? ...”</p>
4. Supervisionar a aprendizagem	A respondente analisa, sintetiza e tira conclusões que emergem da escrita, podendo sugerir novas aprendizagens. Chama também a atenção para a mudança que se pode denotar ao longo do tempo.	<p>“A (falta de) autonomia dos alunos é uma problemática central nas suas palavras e nota-se a sua preocupação em começar a dar “mais voz” aos seus alunos.”</p> <p>“Está, por outro lado, a problematizar, a indagar, a confrontar as suas representações e práticas. E isso é bom. Já é um bom começo!”</p>
5. Conceptualizar a acção	A respondente dá sugestões com base em conceitos teóricos e abstractos.	“Paulo Freire (<i>Pedagogia da autonomia</i> , 2007, 35ª Ed.) afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (p. 39). Diz ainda que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (ibidem). Julgo que estas palavras (sábias) se aplicam sobremodo ao processo pelo qual a M. está a atravessar.”

		<p>“O papel dos alunos tem de ser sistematicamente negociado e redefinido e a tomada de decisões e auto-avaliação permanente destes tem que ser cada vez mais uma realidade nas nossas práticas. Por outro lado, o professor deve identificar e reavaliar criticamente as suas teorias pessoais, articular ideias e encontrar formas de se aproximar dos ideais (Raya, et al.).”</p>
--	--	--

Análise do diário colaborativo - 31/10/2008		
Funções/papéis dos comentários/reflexões	Explicitação	Indicadores
1. Consolar / ser “amiga crítica”	A respondente confirma e incentiva os interesses da diarista e refuta as suas “derrotas”, oferecendo, por vezes, outras visões sobre os assuntos.	<p>“Desta vez sinto no seu discurso mais optimismo e vontade. Vontade de ver o lado “colorido” das coisas. Apesar de hoje ser o Dia de Halloween, a cor de eleição não é, tal como a data, o preto! Ainda bem.”</p> <p>“Acho que está (estamos) no bom caminho!”</p>
2. Servir de espelho	A respondente reflecte os temas, imagens e questões abordados pela diarista.	<p>“Como vê M. também eu já me questionei e continuo a questionar. E é através deste processo de reflexão sobre a prática que podemos mudar, mudar-nos e, quem sabe, mudar os outros.”</p>
4. Supervisionar a aprendizagem	A respondente analisa, sintetiza e tira conclusões que emergem da escrita, podendo sugerir novas aprendizagens. Chama também a atenção para a mudança que se pode denotar ao longo do tempo.	<p>“A M. reconhece que continua a ter mais “voz” na sala de aula, mas começa aos poucos a notar outras “vozes”, que tal como a sua devem fazer parte do processo ensino-aprendizagem. Começa a ver outras cores, que tal como a sua podem “pintar” a sua aula e torna-la mais alegre e apaixonante! Deixe-se levar pelo colorido dos miúdos!”</p>
5. Conceptualizar a acção	A respondente dá sugestões com base em conceitos teóricos e abstractos.	<p>“...Um aluno perguntou: Professor, o sumário é para escrever a azul ou a vermelho? - Decide tu meu rapaz, a escolha é tua. - foi o que lhe respondi.</p> <p>-Nas outras disciplinas, eu escrevo o sumário a vermelho e o resto a azul. - replicou o moço. Em cinco anos de escolaridade, não conseguiram ensinar a este rapaz se deverá escrever a azul ou a vermelho. A escola fez um trabalho</p>

		<p>notável neste aluno: tem boas notas, é bem comportado (não perturba a aula, nem faz perguntas sobre as matérias). Mas, se a escola não lhe ensinou a decidir entre o azul e o vermelho, o que irá ele fazer, quando tiver que tomar decisões? Telefonará ao professor?..."</p> <p style="text-align: right;">José Pacheco Escola da Ponte - Vila das Aves (In <i>A página da educação</i>, Maio 2007)</p> <p>Por si só, este excerto do artigo de José Pacheco era suficiente para dizer aquilo que quero. Mas não. Quero dizer mais. Quero dizer-lhe mais."</p> <p>"Acredite que, desta forma, estará a "encorajar os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos, envolvendo-os na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais)" (Vieira, 2006)."</p>
--	--	---

Análise do diário colaborativo - 11/11/2008		
Funções/papéis dos comentários/reflexões	Explicitação	Indicadores
1. Consolar / ser "amiga crítica"	A respondente confirma e incentiva os interesses da diarista e refuta as suas "derrotas", oferecendo, por vezes, outras visões sobre os assuntos.	"Ainda bem que se está a aperceber que a partilha entre professores é fundamental."
4. Supervisionar a aprendizagem	A respondente analisa, sintetiza e tira conclusões que emergem da escrita, podendo sugerir novas aprendizagens. Chama também a atenção para a mudança que se pode denotar ao longo do tempo.	<p>"É fundamental a presença do "outro" na nossa vida profissional. Não podemos mais viver isolados numa ilha e recusarmos a partilha do conhecimento."</p> <p>"A colaboração fortalece-nos e permite-nos uma co-responsabilização de papéis e responsabilidades com vista a uma emancipação e autonomia profissionais, no entanto, parece que cada um faz e é por si só, acabando por indirectamente não ter "voz", demitindo-se da sua</p>

		responsabilidade profissional e social. Às vezes parece que nos movemos numa auto-estrada em direcções diferentes e não conseguimos fazer inversão de marcha para <i>quiza</i> acompanhar os que ficaram para trás ou seguir na direcção dos que seguem no lado oposto... O <i>eu</i> deverá passar a ser um <i>nós</i> porque só assim poderemos pensar e agir de forma mais consciente, sistemática e eficaz.”
5. Conceptualizar a acção	A respondente dá sugestões com base em conceitos teóricos e abstractos.	“Ao ler as suas palavras, lembrei-me de imediato de uma frase de Johnson et al “sink or swim together”, retirada da obra <i>Circles of learning</i> , 1984. E assim é. Temos que obrigatoriamente “nadar” juntos para não nos “afogarmos”. Para não nos afogarmos na solidão, na ignorância, no desconhecido...” “Paulo Freire na sua <i>Pedagogia da autonomia</i> (2007, 35ª Ed.) diz que não há docência sem discência. Eu acrescentaria: não há docentes sem docentes. Juntos em prol dos alunos e ao desenvolvimento profissional...”
6. avaliar o trabalho desenvolvido	A respondente faz referência ao programa de formação desenvolvido	“Julgo que o trabalho que estamos a desenvolver juntas tem dado pequenos frutos e nos tem ensinado a <i>crescer</i> . E ao crescermos, crescem também os nossos alunos. A nossa confiança torna-se a confiança dos nossos alunos.”

Análise do diário colaborativo - 22/11/2008		
Funções/papéis dos comentários/reflexões	Explicitação	Indicadores
1. Consolar /ser “amiga crítica”	A respondente confirma e incentiva os interesses da diarista e refuta as suas “derrotas”, oferecendo, por vezes, outras visões sobre os assuntos.	“Mais uma vez noto que está a questionar-se... a pôr em causa as suas próprias percepções acerca do processo ensino-aprendizagem. A sua prática está a renovar a “sua” teoria. E noto também uma preocupação cada vez maior com a “voz” que cede aos seus alunos.” “É óbvio que este processo é mais lento e penoso, mas acredite numa coisa: no final os lucros vão ser

		<p>muito maiores!”</p> <p>“E uma postura crítica e reflexiva da sua parte pode (e vai com toda a certeza) desenvolver processos críticos e reflexivos dos seus alunos com vista à sua autonomia.”</p>
4. Supervisionar a aprendizagem	A respondente analisa, sintetiza e tira conclusões que emergem da escrita, podendo sugerir novas aprendizagens. Chama também a atenção para a mudança que se pode denotar ao longo do tempo.	<p>“Pois é! A M. está a aperceber-se que efectivamente este tipo de ensino lhe traz mais valias. E está a aperceber-se disto através da experiência, da prática.”</p> <p>“Sinto que está lentamente a desacomodar-se, a “abalar” as suas mais profundas certezas e convicções. Está a reequacionar, reavaliar e repensar a realidade.”</p>
5. Conceptualizar a acção	A respondente dá sugestões com base em conceitos teóricos e abstractos.	<p>“Está a construir a sua própria forma de conhecer (Amaral et al., 1996).”</p> <p>“Acredito nas palavras de Vieira (1993) que refere que “um profissional autónomo forma seres autónomos” e que é através de processos reflexivos e auto-críticos que a M. poderá criar condições para que os seus alunos se tornem mais autónomos e com capacidade para a auto-aprendizagem (Amaral et al., 1996).”</p>

Análise do diário colaborativo - 13/12/2008		
Funções/papéis dos comentários/reflexões	Explicitação	Indicadores
1. Consolar / ser “amiga crítica”	A respondente confirma e incentiva os interesses da diarista e refuta as suas “derrotas”, oferecendo, por vezes, outras visões sobre os assuntos.	<p>“E ainda bem que utiliza com mais frequência esta palavra e que se consciencializa que esta acção deve fazer parte da sua rotina e prática.”</p> <p>“A M. está com vontade de mudar e apesar de referir que a mudança não é fácil e rápida, aos poucos está a pensar no que fez, faz e irá fazer. Ótimo!”</p> <p>“E também eu espero que o próximo período lectivo traga boas novidades!”</p>
4. Supervisionar a aprendizagem	A respondente analisa, sintetiza e	“Cada vez mais leio a palavra “reflexão” nas suas palavras.”

	tira conclusões que emergem da escrita, podendo sugerir novas aprendizagens. Chama também a atenção para a mudança que se pode denotar ao longo do tempo.	“A palavra “reflexão” aparece no seu discurso associada à palavra “mudança”. Reflectir para mudar, mudar a/para reflectir. Este “ciclo” é notório, não só no seu discurso, mas também na sua acção (eu própria já o presenciei nas aulas que observei!).”
5. Conceptualizar a acção	A respondente dá sugestões com base em conceitos teóricos e abstractos.	“Lalanda e Abrantes (1996) referem, a propósito do pensamento de Dewey, que “o ensino reflexivo implica assim uma preocupação activa com objectivos e consequências, bem como com significados e eficiência técnica. Ele combina a capacidade de questionar com atitudes de espírito aberto e os professores terão de ser continuamente monitores, avaliadores e reverem com frequência a sua prática”. É o que está a fazer: a rever a sua prática. Só com uma atitude de reflexão-acção poderá mudar as suas práticas e envolver mais os alunos em processos de negociação de sentidos e “provocar alterações fundamentadas das metodologias e estratégias conducentes a um ensino de qualidade” (ibidem). Tal como referem estas autoras, e ainda a propósito do pensamento de Dewey, “ninguém é capaz de pensar em <i>alguma</i> coisa sem experiência e informação sobre ela”.”
6. Avaliar o trabalho desenvolvido	A respondente faz referência ao programa de formação desenvolvido	“Julgo que a nossa “parceria” está a dar frutos!”

Análise do diário colaborativo - 09/01/2009		
Funções/papéis dos comentários/reflexões	Explicitação	Indicadores
1. Consolar / ser “amiga crítica”	A respondente confirma e incentiva os interesses da diarista e refuta as suas “derrotas”, oferecendo, por vezes, outras visões sobre os assuntos.	<p>“Todo esse esforço, empenho e coragem dá frutos. Acredite!”</p> <p>“Concordo plenamente consigo quando diz que a profissão de professor é muito exigente. Pedem-nos muito... mas também nos dá muito!”</p> <p>“Claro que existem sempre os cépticos, os desiludidos, aqueles</p>

		<p>que gostam sempre de criar a confusão e, diria até, com alguma ignorância, que a confrontam com comentários que denigrem e deturpam a imagem do professor. Claro que o trabalho do professor ultrapassa (ou deve ultrapassar) as quatro paredes da sala de aula. Aliás, julgo que o professor muitas vezes trabalha mais horas fora da escola do que dentro dela. E sempre em prol dos alunos: para a melhoria dos resultados escolares, para a autonomia do aluno, para melhores estratégias de aprendizagem, ...</p> <p>“horas de trabalho, de investigação, de imaginação” (gostei especialmente desta frase!).”</p>
2. Servir de espelho	A respondente reflecte os temas, imagens e questões abordados pela diarista.	“Para mudar, tal como refere, é preciso reflectir, trabalhar, investigar, e usar um pouco a imaginação.”
3. Problematicar	A respondente coloca desafios e questões críticas, chamando a atenção para falhas na lógica do pensamento, aponta contradições ou comenta os pressupostos da diarista.	“Permita-me só discordar de um ponto que menciona na sua reflexão: o professor não deve só transmitir conhecimento, tal como refere Paulo Freire (<i>Pedagogia da autonomia</i> , 2007, 35ª Ed.); tenho mesmo que lhe emprestar este livro!!!”
4. Supervisionar a aprendizagem	A respondente analisa, sintetiza e tira conclusões que emergem da escrita, podendo sugerir novas aprendizagens. Chama também a atenção para a mudança que se pode denotar ao longo do tempo.	“Julgo que esta mudança pela qual a M. está a passar se reflecte nas suas palavras e na sua acção e ainda bem que almeja evoluir, sem que para isso tenha que despende algum do seu tempo e energia. Mas vai ver que não se vai arrepender!”
5. Conceptualizar a acção	A respondente dá sugestões com base em conceitos teóricos e abstractos.	“Freire, na mesma obra, refere que se devem criar possibilidades para a produção ou construção do conhecimento: “Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - <i>a de ensinar e não a de transferir conhecimento</i> ”. Pense nisto...”

Análise do diário colaborativo - 22/01/2009		
Funções/papéis dos comentários/reflexões	Explicitação	Indicadores
3. Problematicar	A respondente coloca desafios e questões críticas, chamando a atenção para falhas na lógica do pensamento, aponta contradições ou comenta os pressupostos da diarista.	“Como podemos avaliar os nossos alunos sem primeiro fazermos uma auto-avaliação dos nossos actos? Como podemos exigir aos nossos alunos responsabilidades ao nível da cooperação e inter-ajuda se nós próprios não alimentamos estes pressupostos? Dá que pensar...”
1. Consolar / ser “amiga crítica”	A respondente confirma e incentiva os interesses da diarista e refuta as suas “derrotas”, oferecendo, por vezes, outras visões sobre os assuntos.	“Não poderia estar mais de acordo consigo. O trabalho colaborativo é sem dúvida uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento profissional do professor. A construção colaborativa do saber permite alcançar níveis de autonomia e emancipação profissionais que não são possíveis quando existe a solidão nas quatro paredes de uma sala de aula. O feedback que necessariamente advém do trabalho colaborativo permite descobrir outras visões, ideias e opções.”
5. Conceptualizar a acção	A respondente dá sugestões com base em conceitos teóricos e abstractos	“Tal como referem Guedes et al. na obra <i>Bolonha – ensino e aprendizagem por projecto</i> (2007: 57) “ Se eu te dou uma ideia e tu me dás uma ideia, cada um de nós fica com uma ideia a mais, isto é, com duas ideias e meia. A meia é resultante da argumentação das vantagens e desvantagens de cada uma das pensadas inicialmente”.”
6. Avaliar o trabalho desenvolvido	A respondente faz referência ao programa de formação desenvolvido	“Ainda bem que o diário colaborativo e a partilha sistemática de ideias, materiais, receios e “conquistas” nos/vos aproximou e nos/vos fez reflectir... O “hábito” que refere está lentamente a desaparecer e a rotina está a transformar-se em mudança, algo novo que se descobre dia a dia...” “Espero estar a contribuir, como refere, para essa reflexão partilhada com vista ao crescimento de todos nós/vós...”

Análise do diário colaborativo - 07/02/2009		
Funções/papéis dos comentários/reflexões	Explicitação	Indicadores
1. Consolar / ser “amiga crítica”	A respondente confirma e incentiva os interesses da diarista e refuta as suas “derrotas”, oferecendo, por vezes, outras visões sobre os assuntos.	<p>“Pois eu acho que correu muito bem!”</p> <p>“Sem dúvida que desta vez questionou mais os alunos e deu-lhes mais “voz”, negociando as matérias e obrigando-os a reflectir sobre a sua aprendizagem.”</p> <p>“Claro que podemos continuar. Nós, e quem sabe outros professores, que tal como a M., têm vontade de aprender e mudar. (Re)construindo as práticas, renovando teorias, apercebendo-se de novas Visões... com vista ao desenvolvimento profissional e à melhoria das aprendizagens dos alunos assentes numa pedagogia para a autonomia...”</p> <p>“Ainda bem que houve uma coincidência entre o que os alunos queriam fazer (depois de serem auscultados) e a planificação por nós elaborada e é também natural que os alunos gostem de aprender de uma forma mais lúdica.”</p> <p>“O facto de os alunos não gostarem de preencher a ficha reflexiva deve-se, na minha opinião, ao facto de não estarem habituados a fazê-lo como prática rotineira. Provavelmente não o fazem com a professora titular, nem com os outros professores das AEC's, ou fazem-no somente no final dos períodos escolares e por norma não estão habituados a reflectir sobre aquilo que fazem ou aprendem... estarei certa?...”</p> <p>“Concordo consigo quando diz que os alunos não se “incomodaram” com a minha presença e ainda bem!”</p>
5. Conceptualizar a acção	A respondente dá sugestões com	“Claro que é natural que se sinta insatisfeita mas julgo que este ciclo

	base em conceitos teóricos e abstractos	<p>contribuiu muito mais para “uma aproximação dos alunos ao saber linguístico e ao processo de aprender, orientada para o reforço da sua responsabilidade e motivação, do seu papel pedagógico e do seu poder discursivo, e de um posicionamento crítico e estratégico face ao processo de ensino/aprendizagem” (Vieira, 1999: 1).”</p> <p>“As propostas de operacionalização curricular, que constam nas orientações programáticas do Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º ciclo do EB, referem que se deve caminhar para uma abordagem que deve incluir, entre outros, os jogos e o movimento, sendo que “os jogos são motivadores, divertidos, fazem parte do dia-a-dia da criança e, atendendo ao seu carácter lúdico, constituem uma prática excelente em muitas áreas do ensino de uma língua” (M. E., 2005: 35).”</p>
6. Avaliar o trabalho desenvolvido	A respondente faz referência ao programa de formação desenvolvido	<p>“Não poderia estar mais de acordo consigo quando refere as vantagens deste nosso trabalho: a sua consciencialização para o facto de não considerar mais o aluno como sujeito consumidor passivo do saber e a valorização que concede ao trabalho colaborativo leva-me a pensar que o “duo” que criámos não foi em vão e que está a dar frutos.”</p>

Análise do diário colaborativo - 21/02/2009		
Funções/papéis dos comentários/reflexões	Explicitação	Indicadores
2. Servir de espelho	A respondente reflecte os temas, imagens e questões abordados pela diarista.	<p>“Também para mim foi possível partilhar teorias e práticas com vista à (des)(re)construção do meu pensamento e acção profissionais. Também eu revi as minhas atitudes e decisões na sala de aula. Também eu reflecti, também eu aprendi...”</p>
1. Consolar / ser “amiga crítica”	A respondente confirma e incentiva	<p>“Claro que a mudança é</p>

	os interesses da diarista e refuta as suas “derrotas”, oferecendo, por vezes, outras visões sobre os assuntos.	complicada e, por vezes, lenta. Tanto para si como para os alunos, que não estando habituados a reflectir e a participar no processo de ensino-aprendizagem, “resistem” muitas vezes a esta mudança.” “A sua proposta de alargamento desta experiência a outros colegas parece-me aliciante... Temos que falar nas reuniões!”
6. Avaliar o trabalho desenvolvido	A respondente faz referência ao programa de formação desenvolvido	“O caminho por nós percorrido não tem obrigatoriamente que acabar... Esta experiência fortaleceu a nossa relação e este <i>continuum</i> de parceria, formação e reflexão foi absolutamente essencial na construção do (nosso) conhecimento profissional.” “A relação estabelecida entre nós pressupôs uma simetria de papéis, sendo que a M. assumiu o papel de professora-participante sem ser consumidora passiva do conhecimento, mas sim, co-responsabilizada por todo o processo, no qual existiu uma negociação permanente apoiada numa formação reflexiva e auto-crítica.” “Uma coisa é certa: contribuímos para “quebrar” o isolamento e afastamento que muitas vezes caracterizam a actividade docente. Unidas, conseguimos ultrapassar algumas dificuldades e constrangimentos e contribuir para a autonomia dos alunos, oferecendo-lhes mais “voz” e presença no processo de ensino-aprendizagem. Julgo também que este “diálogo informático” revelou muito de nós e o confronto de perspectivas, sentimentos, desabafos, derrotas e conquistas contribuiu para a transformação do (nosso) conhecimento profissional.”

Anexo 11 - Quadro de categorias de análise da entrevista

Categorias de análise da entrevista final		
Categorias	Subcategorias	
1. Vantagens e desvantagens da construção do diário colaborativo	1.1. Reflexão sobre / na / para a acção	<p>“Mas antes de eu começar a fazer o diário reflexivo... que foi quando me propuseram.... eu achei que podia ser uma ideia engraçada, aliás acho que podia tirar proveito disso, realmente acho que tirei proveito... e que aprendi alguma coisa...”</p> <p>“A nível de vantagens... eu considero que o diário colaborativo permite que nós reflectamos em coisas que normalmente não reflectimos, portanto... nós temos... começamos a pensar no antes... ou seja, antes de planear uma aula, por exemplo, e começamos a pensar naquilo que aconteceu durante a aula... e até começamos a pensar nos actos em si...”</p> <p>“Portanto agora se fosse obrigada a parar e pensar e a fazer... portanto essa é uma grande vantagem do diário colaborativo... é a Reflexão...”</p> <p>“...é muito mais fácil dizer o que é que eu acho das coisas e ter uma resposta do que se eu chegar à beira de uma colega e dizer: - Olha o que é que tu achas disto?... muitas vezes as pessoas, não reflectem, não têm tempo para pensar e dizem as primeiras coisas que lhes vêm à cabeça....”</p>
	1.2. Mudança no/do pensamento e das práticas	<p>“Melhor dizendo, a grande vantagem do diário colaborativo é reflectir... uma coisa que nós não estamos habituados a fazer... pronto.... eu pessoalmente fazia reflexões no ano de estágio, que quer dizer que de há uns anos para cá... não tinha, já não fazia reflexões... portanto eu não reflectia. Eu fazia e ponto final.”</p>
	1.3. Dialogicidade /feedback	<p>“...e depois é o facto de nós termos um feedback, ou seja nós não estamos a falar sozinhas, nós estamos a falar com alguém que nos vai dar a sua opinião, que vai dizer se aquilo que nós estamos a fazer para eles é certo....não há uma resposta certa e uma errada, mas pelo menos dão-nos um.... Uma orientação...exactamente!”</p> <p>“Há sempre consequências positivas no diário colaborativo, que é precisamente isso...é o feedback que nós temos, nós não estamos a falar sozinhas que é o que eu acho que muitas vezes nós temos a noção...”</p>

	1.4. Falta de tempo/disponibilidade	<p>“Por isso desvantagens não vejo nenhuma a não ser realmente às vezes a falta de tempo faz com que nós, se calhar, olhemos para a reflexão como algo que se faz em cinco minutos e se calhar... devemos pensar um bocadinho mais nas coisas que estamos a escrever, portanto acho que a nível de desvantagens só mesmo a falta do tempo, porque às vezes pode levar a que realmente não saia tão bem... uma reflexão não seja tão reflectida, entre aspas, como devia ser.”</p>
2. Vantagens e desvantagens da observação colaborativa	2.1. Co-regulação das práticas / Trabalho colaborativo	<p>“Ora bem... as vantagens... é que nós vamos conseguir aprender com os nossos erros, ou seja nós estamos a... a planejar uma aula que não estamos a planeá-la sozinhas, ou seja, portanto é uma aula que é trabalhada em conjunto... Se é uma aula trabalhada em conjunto... é muito mais fácil, nós termos, chegarmos a um bom plano de aula, do que se formos só...se for só uma pessoa a pensar, portanto são duas. Depois, ter uma aula assistida é positivo porque está alguém a analisar a aula em si e a analisar também o feedback dos alunos e muitas vezes nós não temos a noção de como é que a aula se processa e só vamos ter essa noção se tivermos uma pessoa no fundo da sala que está a analisar, portanto eu acho que nós...é importante ter alguém que aponta os erros para depois em conjunto arranjarmos uma forma de colmatar esses erros, portanto eu acho que a grande vantagem de, realmente, do trabalho colaborativo, das aulas assistidas é essa... é duas pessoas ou mais a trabalhar com... para que o ensino aprendizagem seja melhorado, seja efectivo, porque muitas vezes nós estamos ali a ensinar e nem sempre a aprendizagem é realizada...”</p> <p>“... as potencialidades é o professor ser capaz de trabalhar em conjunto para melhorar o planeamento e execução das aulas,...”</p> <p>“Portanto, isso é uma das grandes potencialidades e é engraçado que se tivermos em consideração tanto o planeamento como a execução, uma boa execução e um bom planeamento em conjunto... o resultado, a minha grande preocupação que era o comportamento vai-se alterar porque eles vão estar a aderir bem às actividades, portanto isso acho que são as grandes potencialidades do trabalho colaborativo, das aulas assistidas, porque não?”</p>
	2.2. Estabelecimento de uma “amizade crítica”	<p>“A nível de desvantagens, a única coisa que eu estou a ver, é que o trabalho colaborativo pressupõe que as pessoas que estejam envolvidas tenham uma certa cumplicidade,</p>

		<p>portanto eu acho que a nível de trabalho de grupo é bom haver cumplicidade, empatia.... para que depois o trabalho corra bem. Eu acho que essa é uma grande desvantagem, é ...e se não houver essa cumplicidade e essa empatia será que o trabalho vai ser bom?"</p> <p>"Por isso é que eu acho que a cumplicidade tem que existir porque senão é um trabalho de cada um para o seu lado, não dá....."</p>
	2.3. Falta de tempo/disponibilidade	<p>"...e também pressupõe, e lá está... estamos outra vez a voltar ao mesmo assunto, pressupõe o tempo, a disponibilidade...."</p> <p>"Exactamente... Para estar a observar e não só...é preciso ter disponibilidade antes da aula e depois da aula. Antes e durante, quer dizer, é preciso muita disponibilidade, é preciso uma pessoa querer..."</p> <p>"Os constrangimentos.... são sempre os mesmos... é a questão do tempo e da disponibilidade... Eu acho que, sempre as desvantagens, os grandes problemas deste tipo de trabalho é precisamente, hoje em dia, a disponibilidade."</p>
3. Impacto do processo de formação/supervisão no auto-conhecimento profissional e regulação da prática educativa	3.1. Consciencialização das teorias-práticas	<p>"Dependendo da aula que o professor dá, portanto eu tive que tomar consciência, não quer dizer que eu tenha mudado tudo mas já tomei consciência que há coisas que eu preciso de fazer e que até agora não fazia, só por isso..."</p> <p>"Sem dúvida... A consciencialização foi a parte, aliás foi o ponto de partida e eu acho que eu ainda estou nesse ponto de partida, ainda não cheguei à meta, não é? Eu ando todos os dias a consciencializar-me disso, portanto isto foi o ponto de partida... Mas é... (...) É inacabado... completamente..."</p> <p>"Pronto eu acho que isto são pequenas mudanças que embora lentas vão dando lugar todos os dias, lá está, a parte mais importante é a consciencialização, e isso já foi feito. Agora estou a tentar alcançar todos os dias uma nova etapa."</p> <p>"Vou começar a reflectir mais sobre como é que os meus alunos gostam de aprender, porque acho que, se calhar, não me preocupava tanto com isso... até ter sido consciencializada para tal."</p> <p>"...o professor normalmente acomoda-se e infelizmente, que era algo que eu pensava que não me ia acontecer... aconteceu, que é um professor trabalha no mesmo nível de ensino</p>

		<p>quatro anos, então acomoda-se, já sabe que vai fazer isto, que vai fazer aquela actividade e pouco muda independentemente dos alunos que tem à frente.”</p> <p>“Eu acabei por me distanciar um bocado... um pouco daquilo que eu estava habituada a fazer, que era o professor como entidade com poder na sala de aula, se assim se puder dizer, portanto eu tinha um bocado a noção de que o aluno devia fazer aquilo que o professor quer...”</p>
	3.2. Mudança no/do pensamento	<p>“Pelo menos se não for uma mudança muito radical, vai ser uma mudança lenta, não é? Estou-me a consciencializar. Lá está! Consciencialização, já me consciencializei, tomar o primeiro passo, agora dar mais espaço a percorrer até ao final do caminho.”</p> <p>“Mas lá está, eu agora estou a falar de comportamento mas é uma das coisas que eu me deixei de preocupar tanto.... Em vez de incidir a aula na questão do comportamento.... é incidir a aula na própria aprendizagem.”</p> <p>“Ora bem, a primeira mudança é uma mudança de atitude. Portanto, eu acho que com todo este nosso trabalho e o trabalho em conjunto, eu acho que muda a minha própria atitude perante o processo de ensino/aprendizagem, não é?”</p> <p>“Todas estas perguntas que a Ângela colocou até agora.... Eu vejo isto como: que mudanças é que operei? As mudanças que operei, aliás que se operaram em mim foi a mudança de atitude, portanto a partir de agora eu acho que vou começar a ter mais atenção ao próprio planeamento das aulas e pensar: Quais são os meus objectivos? Quais são os alunos que eu tenho à frente?”</p> <p>“...e se calhar também mudei um bocado o foco dado à importância do comportamento na sala de aula, portanto eu achava que eu chegava à sala de aula e os meninos tinham que se comportar bem para aprender. Mas os meninos só se vão comportar bem se realmente aprenderem... e como é que vão aprender?”</p>
	3.3. Mudança das práticas	<p>“...é engraçado que se tivermos em consideração tanto o planeamento como a execução, uma boa execução e um bom planeamento em conjunto... o resultado, a minha grande preocupação que era o comportamento vai-se alterar porque eles vão estar a aderir bem às actividades, portanto isso acho que são as grandes potencialidades do trabalho colaborativo, das aulas assistidas, porque não?”</p>

		<p>“Portanto, tentar arranjar actividades que os satisfaçam e que os tornem autónomos, isso vai ser o meu grande objectivo. E pô-los também a reflectir, porque como eu reparei e que foi algo que eles não aceitaram muito bem, porque eles não estão habituados e isso nota-se, eu acho que o meu objectivo, é essa uma das grandes implicações, uma das grandes consequências do meu trabalho é mudar as mentalidades não só a minha mentalidade, ou até a dos meus colegas, porque eu ando a passar informação das coisas que ando a fazer, mas mudar a dos próprios alunos. Isso vai levar realmente a uma alteração, quer se queira, quer não, do processo de ensino/aprendizagem. Se eu mudar... se os meus alunos mudarem, vamos estar todos a alterar o processo de ensino/aprendizagem que eu tinha até agora, que era o Professor no topo e os alunos a ouvir o Professor, ...”</p> <p>“... eu abri os horizontes... eu só por isso acho que já compensa e ainda por cima tive oportunidade de melhorar as minhas aulas e melhorar o meu próprio ensino, não é?”</p>
	3.4. “Resistência” à mudança	<p>“Eu digo isto porque as mudanças são sempre difíceis, quer dizer, a mudança foi difícil para mim, não vou dizer que foi fácil começar a agir de modo diferente. Eu acho que os próprios alunos também estão a ter dificuldades, agora que houve uma mudança positiva... houve, pronto lá está, o processo reflexivo claro, que eles não souberam aproveitar.”</p>
	3.5. Quebra do isolamento do professor	<p>“A nível de vantagens do trabalho colaborativo e da assistência mesmo das aulas, eu acho que consegui ficar mais desinibida e abrir a porta da minha sala ao mundo exterior. O professor está muito habituado a viver dentro das quatro paredes... e aquele é o seu grupo e aquele é o seu tempo... e agora não...”</p>

4. Impacto do processo de formação/supervisão nas aprendizagens dos alunos	4.1. Poder na sala de aula	<p>“E também mudou o facto de eu não centrar a aula em mim, não ser, tentar encontrar actividades em que fossem eles a realizar a tarefa sem a minha intromissão, ou seja, lá está é mais uma vez a passagem do poder do professor para o aluno.”</p>
	4.2. Consciencialização de uma pedagogia centrada no aluno	<p>“Ora bem, eu pessoalmente acho que os meus alunos... foi-lhes dada a oportunidade pela primeira vez também, poderem reflectir sobre aquilo que faziam, infelizmente eu acho que eles não aproveitaram tanto essa oportunidade como deveriam, portanto isso foi uma das mudanças, isso foi um grande marco, eu acho que foi alterado, foi a questão de os próprios alunos poderem reflectir sobre aquilo que fazem, portanto isso foi uma grande alteração a nível do ensino/aprendizagem.”</p> <p>“E depois a nível... infelizmente, eu acho que muitas vezes o comportamento deles não acompanhava a realização da boa tarefa, ou seja, sabia que eles estavam a fazer uma boa tarefa, sabia que eles estavam a gostar e que estavam autónomos, tudo isto é para que nós consigamos atingir um nível maior de autonomia do aluno, mesmo assim o comportamento deles não era.... embora seja uma turma fácil de lidar e não tenho grandes problemas a nível de comportamento, acho que poderia e deveria ter sido um pouco melhor.”</p> <p>“Habituar-se a não perguntar tudo à professora, ou seja, de reflectirem se devem fazer as coisas ou não devem de acordo com aquilo que eles acham, sem estar constantemente a interrogar a professora sobre....”</p>
5. Sugestões/críticas	5.1. Transferabilidade e continuidade das estratégias supervisivas	<p>“Seria interessante a nível de grupo, de colegas expandir o trabalho, tanto a nível das reflexões como ao próprio nível de aulas assistidas que era uma coisa que eu fazia no estágio. A assistência às aulas das colegas, a análise da aula, o que é que correu bem, o que é que correu mal, o que é que se pode melhorar, eu acho que isso era engraçado.”</p> <p>“Sim... é uma das... lá está, eu realmente não referi o meu diário, porque como eu tinha dito gostava de ver alargado às minhas colegas de</p>

		<p>grupo esta mensagem, eu já pressupus que realmente fosse um trabalho contínuo, porque não daqui a dois meses, três meses, no próximo ano, não haver um...? Porque as reflexões não vão terminar... as reflexões vão sempre haver... Mas porque não, haver assim uma semana de assistências? Porque não planejar aulas em conjunto? É uma observação... Porque não? Daqui a um ano, daqui a dois anos não continuar a fazer?"</p>
	5.2. Falta de tempo/disponibilidade	<p>"Agora tenho plena consciência que para muita gente a disponibilidade vai ser um entrave."</p> <p>"Mas também com outras colegas... Aliás nós já falamos sobre isso e realmente tenho a certeza que as minhas colegas, também estão consciencializadas para isso, agora é preciso haver um bocado de disponibilidade e de vontade... Disponibilidade e vontade, eu acho que às vezes é isso que falta!"</p>

Anexo 14 - Reflexões prospectivas - 1º ciclo de observação

REFLEXÃO PROSPECTIVA - AULAS 1, 2 e 3 (18, 20 e 21 de Novembro 2008)

Estou ansiosa e ao mesmo tempo muito entusiasmada com o 1º ciclo de observação que se vai realizar para a semana. A planificação e a definição do objectivo e enfoque da observação para estas aulas foi muito positiva e enriquecedora. Aprendi muito com a M. É verdade que duas ideias são bem melhores do que uma só. Estamos ambas a aprender, a crescer.

Julgo que os alunos vão gostar das actividades, tendo em conta que promovem a sua autonomia e que se baseiam no aspecto lúdico, imprescindível no ensino do Inglês neste ciclo de escolaridade. Apercebi-me na aula que observei em Outubro que o espaço físico não é muito agradável, tendo em conta que é muito pequeno, e receio que a actividade que exige que as crianças andem de pé possa trazer alguns problemas na sua movimentação, mas julgo que tudo se vai resolver.

Acho que as crianças vão adorar a actividade de construção da árvore (the colour tree), tendo em conta que apela à criatividade dos alunos ao mesmo tempo que os mesmos aprendem as cores. As Orientações Programáticas de Inglês do Ministério da Educação reforçam precisamente esta ideia: “Envolver os alunos em actividades de artes plásticas que possam ser usadas em exposições da turma é, também, uma forma de os motivar para a aprendizagem. Deste modo, as crianças podem mostrar aos pais e colegas o que estão a aprender em Inglês e o que são capazes de fazer” (p. 31).

Espero que a M. se sinta à vontade e que “ignore” a minha presença. Acredito que a minha “intrusão” não seja totalmente pacífica para a M. e para os próprios alunos. No entanto, julgo que o facto de estar muitas vezes com a M. num processo simétrico e colaborativo da construção do conhecimento, vai permitir à M. ficar menos inibida com a minha presença. (Assim o espero...).

Relativamente ao enfoque da observação, chegámos à conclusão que ele deveria ser a (falta de) autonomia dos alunos e a negociação de sentidos na sala de aula. Julgo que neste aspecto a M. tem tentado promover uma mudança na sua prática e sinto-me algo expectante relativamente à sua actuação nas aulas da próxima semana.

Espero que decorra tudo bem!

Ângela
(14 de Novembro de 2008)

REFLEXÃO PROSPECTIVA - AULAS 1, 2 e 3 (18, 20 e 21 de Novembro 2008)

Agora que a data do primeiro ciclo de observação se aproxima, não posso esconder que sinto um certo nervosismo. Este sentimento deve-se ao facto de, pela primeira vez depois do estágio, ter uma presença na sala de aula que não é habitual. Aliás, como tudo na vida, quando algo sai da rotina é normal haver um estranhamento, ou como diria o poeta “primeiro estranha-se depois entranha-se”. Provavelmente acontecerá o mesmo comigo.

Confesso que a primeira aula será a mais propensa a desenvolver em mim um sentimento de ansiedade. Embora conheça a turma e acredite no que é capaz de fazer, a verdade é que, perante uma presença estranha temo que o comportamento dos alunos se altere um pouco, já que a minha provavelmente também se alterará com a ansiedade.

Para além disso, como o tema será uma revisão de um tópico estudado no ano anterior e as aulas foram pensadas para que sejam os alunos a trazer para a aula conhecimentos pré-adquiridos, se eles não os tiverem assimilado terei que mudar o rumo da aula.

Embora a turma seja pequena, sem problemas de comportamento e com conhecimentos prévios da língua, temo que não consiga cumprir todas as actividades, o que me deixará de certa forma insatisfeita. Se tal acontecer, será porque todas as actividades foram pensadas para cativar os alunos e desenvolver as suas capacidades. Tenho a certeza que as várias actividades vão ser do seu agrado. Apenas receio que a canção não seja tanto do seu agrado.

Espero que a semana decorra como todas decorreram até agora e que os alunos tenham prazer na aprendizagem. Confesso que encontrar actividades em que a “voz” do aluno seja mais ouvida do que a do professor não foi fácil. Aqui entra a vantagem do trabalho colaborativo na preparação das aulas.

Temo que a minha reflexão esteja demasiado focada na minha atitude e na atitude dos alunos perante a novidade da observação, mas é precisamente essa batalha que quero ultrapassar. Fazer da sala de aula um mundo aberto a novas experiências e, ao invés do que acontece hoje em dia, uma sala de aula partilhada.

M.

(14 de Novembro de 2008)

Anexo 15 - “Negociação para a autonomia” - 1º ciclo de observação

1º CICLO DE OBSERVAÇÃO (18, 20 e 21 de Novembro 2008)

Negociação para a Autonomia

Escala:

NO - Característica não observada ou não presente

1 - Verifica-se uma ocorrência **mínima** da característica em causa

2 - Verifica-se uma ocorrência **média** da característica em causa

3 - Verifica-se uma ocorrência **elevada** da característica em causa

Ocorrência	Parâmetros	Observações
NO 1 2 3	1. Os alunos reagem bem às tarefas propostas (demonstram atenção, interesse e empenhamento na sua realização).	Globalmente considero que a professora desenvolveu nestas três aulas uma pedagogia para a autonomia. No entanto, nota-se por parte da professora alguma resistência na assunção de uma postura pró-activa no processo de aprender dos alunos. Os processos continuam a ser dominados pela professora em algumas situações e existe alguma dependência dos alunos ao nível das tarefas.
NO 1 2 3	2. Os alunos compreendem as tarefas propostas, ao nível da forma da sua realização (realizam-nas sem demasiada dificuldade, de acordo com as instruções fornecidas).	
NO 1 2 3	3. Os alunos compreendem as tarefas propostas, ao nível da sua finalidade pedagógica (compreendem as razões da realização da actividade, conhecem a sua justificação pedagógica).	
NO 1 2 3	4. Os alunos têm um espaço de participação pessoalizada (expressam sentimentos e opiniões pessoais, falam da sua experiência, fazem perguntas “reais”, colocam dúvidas ao professor ou aos colegas, ajudam-se, ...).	
NO 1 2 3	5. Os alunos têm um espaço de decisão pedagógica (realizam escolhas, tomam iniciativas, tomam decisões, influenciam o modo de realização da aula ...).	
NO 1 2 3	6. O professor orienta as tarefas de forma a conciliar os seus objectivos com as direcções traçadas pelas intervenções dos alunos.	
NO 1 2 3	7. O professor reage aos alunos de forma positiva (escuta com atenção, comenta, encoraja, reforça, elogia, ajuda, ...).	
NO 1 2 3	8. O professor encoraja uma postura reflexiva e pró-activa dos alunos face ao saber linguístico e/ou ao processo de aprendizagem.	
NO 1 2 3	9. O professor encoraja o desenvolvimento de atitudes de cooperação e inter-ajuda.	

(adaptado de Moreira, 1999: 85)

Anexo 16 - Reflexões retrospectivas - 1º ciclo de observação

REFLEXÃO RETROSPECTIVA - AULAS 1, 2 e 3 (18, 20 e 21 de Novembro 2008)

Globalmente considero que este ciclo de observação foi muito positivo, quer para mim, quer para a professora. A planificação conjunta foi uma mais valia em todo o processo e os possíveis problemas que teoricamente poderiam surgir, afinal não aconteceram. Julgo que a M. lentamente se “habitua” à minha presença e os alunos pouco ou nada alteraram o seu comportamento. No entanto, a M. denota ainda algum nervosismo e muita preocupação com o cumprimento da planificação.

Noto que a M. está a fazer um esforço para anular a sua atitude autoritária na sala de aula, apesar de coarctar um pouco algumas intervenções dos alunos. Apesar de tudo, encoraja-os e reforça positivamente algumas das suas intervenções. Os alunos revelam alguma insegurança e dúvida relativamente às questões que lhes são colocadas sobre o funcionamento das aulas e sobre o seu processo de aprendizagem. A maior parte refere que “gosta porque gosta” ou “não gosta porque não” e não justifica ou exemplifica provavelmente porque não está habituada a fazê-lo. A auto-avaliação e/ou reflexão são rotinas pouco comuns para os alunos e isto foi notório aquando do preenchimento da ficha “O que penso sobre as aulas desta semana?”, uma vez que os alunos demonstraram alguma “resistência” e desagrado face à mesma. Por outro lado, os alunos evidenciaram alguma dependência da professora: repetidas vezes questionam-na acerca dos materiais a utilizar e como os utilizar.

O aspecto mais relevante foi a cooperação existente entre mim e a professora. Os encontros pré e pós-observação permitiram negociar e definir uma agenda e desvelar aspectos bem sucedidos e/ou problemáticos, com o objectivo de melhorar a acção da professora e alterar comportamentos menos correctos e com vista a uma pedagogia mais centrada no aluno. Julgo que o 2º ciclo de observação vai possibilitar uma mudança da acção da professora, nomeadamente no que diz respeito à “voz” que dá aos seus alunos e à sua postura na sala de aula.

Sinto-me bastante optimista e esperançosa!

Ângela

(21 de Novembro 2008)

REFLEXÃO RETROSPECTIVA - AULAS 1, 2 e 3 (18, 20 e 21 de Novembro 2008)

Agora que o primeiro ciclo de observação terminou, posso afirmar que pelo menos um dos meus receios não se constatou. Apesar do meu nervosismo, que confesso me ter provocado uns sonhos estranhos na noite anterior ao início do ciclo, não me senti particularmente nervosa no momento da aula.

No entanto, constatei que de facto o comportamento da turma sofreu uma ligeira alteração. Não sei se por quererem mostrar o seu valor a outra pessoa que não a professora ou, simplesmente porque estavam nervosos, os alunos mostraram-se um pouco mais agitados do que habitualmente, mas sempre solícitos.

O início da primeira aula baseava-se na indagação da aquisição do vocabulário aprendido no ano anterior. Se os alunos não soubessem o vocabulário, eu teria que ajudá-los, o que não aconteceu porque eles lembraram-se de todo o vocabulário essencial. Assim, as actividades que se seguiram não trouxeram qualquer tipo de problema. A actividade que os levou a caminhar na sala e questionar os colegas foi a favorita. No entanto, na próxima vez que fizer essa actividade, terei que ter em consideração que por exclusão de hipóteses, um aluno acertou na cor que tinha nas costas antes do exercício, só porque viu todas as outras cores nas costas dos colegas enquanto eu as colava. Um pequeno percalço digno de nota.

A segunda aula baseava-se na canção *The Colour Song*, mas infelizmente, e após muitas tentativas, não consegui que o rádio funcionasse. Deste modo, a canção transformou-se em poema e as actividades alteradas em função dessa mudança. Creio que os alunos não ficaram muito desapontados, dado não serem adeptos de cantarem em conjunto.

A actividade de grupo e a forma como os grupos foram formados foram do agrado da turma. Assim, o factor sorte ditou a formação dos grupos e não a voz ditadora da professora.

Por incrível que pareça, a última aula foi a que mais tensão despertou em mim, antes e durante as actividades. A actividade da *Colour Tree* demorou mais tempo do que julgava e isso contribuiu para o meu nervosismo.

Posso afirmar com segurança que as aulas e as actividades propostas foram do agrado dos alunos, pelo menos a auto-avaliação assim o demonstrou. As aulas não foram perfeitas porque a perfeição é uma utopia. Espero que com a ajuda de um outro ponto de vista, seja possível colmatar os erros, para que no futuro haja uma melhoria na minha actuação e nas actividades a serem implementadas.

M.

(23 de Novembro de 2008)

Anexo 18 - Reflexões prospectivas - 2º ciclo de observação

REFLEXÃO PROSPECTIVA - AULAS 1, 2 e 3 (3, 5 e 6 de Fevereiro 2009)

Sinto-me ainda mais ansiosa do que no 1º ciclo de observação. Depois de passar por todo este processo (que se iniciou em Setembro de 2008), e que envolveu várias entradas no diário colaborativo e encontros informais e de pré- e pós-observação com a M., estou expectante relativamente à observação de aulas que vamos realizar para a semana. Acho que a M. mudou. Lentamente foi reflectindo sobre a sua prática, foi questionando os seus ideais e foi experimentando novas estratégias, uma nova postura, uma nova *Visão*. Não digo que o processo tenha sido fácil (ou esteja a ser fácil), no entanto, noto a M. mais segura nas suas opções e mais indagatória relativamente à sua acção. É óbvio que não espero mudanças rápidas e impensadas. Apesar de tudo, acredito que a reflexão sobre a prática está gradualmente a conferir poder emancipatório à M..

Julgo que a M. está a pensar antes, durante e depois da acção. E está a tentar construir e viver numa escola construtivista, na qual “ a criança sabe e vai à escola para reflectir sobre os seus conhecimentos” e na qual “o professor não é o saber, mas um mediador do saber” (Cardoso et al., 1996: 70).

Julgo também que o meu papel se tem cingido à monitorização sem dirigir em excesso e que ambas temos gerado “teorias” com base na observação e investigação sobre a prática diária (Amaral et al., 1996: 118).

Concordo com Allwright, Richards e Day (cit. por Amaral et al., op. cit.: 110) quando referem que a observação de aulas tem como objectivo, entre outros, “reflectir criticamente sobre o seu ensino, de modo a passar de um nível impulsivo, intuitivo e rotinizado, para um nível de reflexão crítica”. Espero que seja isto o que está a acontecer...

Não tenho dúvidas que uma supervisão colaborativa é uma mais valia em processos de formação contínua de professores e que traz muitas vantagens no que diz respeito à partilha de informação, ideais, práticas e que a este tipo de supervisão subjaz o desenvolvimento profissional.

É claro que também não posso esquecer os alunos em todo este processo. Julgo que eles são também beneficiários deste modelo de supervisão e que o nosso processo tem desenvolvido nos alunos uma maior autonomia e espírito crítico. Ao contrário do que é habitual, temos “convidado” os alunos também a “pensar” sobre a sua aprendizagem e o seu lugar na escola.

Espero que o próximo ciclo de observação venha confirmar esta minha postura optimista e esperançosa...

Ângela

(29 de Janeiro de 2009)

REFLEXÃO PROSPECTIVA - AULAS 1, 2 e 3 (3, 5 e 6 de Fevereiro 2009)

Com a aproximação da data do 2º ciclo de observação deveria estar nervosa, ou pelo menos, sentir-me um pouco mais ansiosa do que o normal. Contudo, a verdade é que já me ambientei a uma presença externa na sala de aula. Não quero porém dizer que sou indiferente a esse novo elemento, apenas já não considero que seja fora do habitual e creio que os próprios alunos já não estranham. Considero também que os vários encontros entre ambas ao longo destes meses permitiram desenvolver uma certa empatia, o que foi e é bastante favorável na planificação e na execução da própria aula.

Estou expectante relativamente a este ciclo de observação pois o tema escolhido será totalmente novo para os alunos. Creio que vão gostar do tema e que a actividade que os levará a ir ao quadro colar o *flashcard* será muito bem recebido. Esta turma gosta de actividades lúdicas e de se movimentar na sala, apesar de o espaço ser reduzido.

A segunda aula também inclui actividades com *flashcards* que são sempre bem recebidas. No entanto, uma actividade poderá trazer alguns problemas no que diz respeito à utilização da 3ª pessoa do singular. Apesar de já ter anteriormente utilizado esta estrutura gramatical, os alunos sentem dificuldades na utilização e na distinção entre a 1ª e a 3ª pessoa do singular. A terceira aula apesar de introduzir um ponto gramatical, o que poderia esmorecer a atenção dos alunos, termina com um dos seus jogos favoritos.

Acredito que os alunos aderirão bem às actividades propostas. As dificuldades prenderam-se mais com a preparação de actividades promotoras da independência dos alunos e os meus receios prendem-se com o facto de sentir que os alunos têm muita dificuldade em reflectir sobre o que desejam, o que gostam ou não gostam de fazer. Temo também que não consiga superar os problemas apontados no último ciclo de observação. Não vou partir para a próxima semana pensando que nada mudou na minha prática desde a última observação. Temo não corresponder às minhas próprias expectativas. Espero verdadeiramente que este ciclo supere o último.

M.

(29 de Janeiro de 2009)

Anexo 20 - “Negociação para a autonomia” - 2º ciclo de observação

2º CICLO DE OBSERVAÇÃO (3, 5 e 6 de Fevereiro 2009)

Negociação para a Autonomia

Escala:

NO - Característica não observada ou não presente

1 - Verifica-se uma ocorrência **mínima** da característica em causa

2 - Verifica-se uma ocorrência **média** da característica em causa

3 - Verifica-se uma ocorrência **elevada** da característica em causa

Ocorrência	Parâmetros	Observações
NO 1 2 3	1. Os alunos reagem bem às tarefas propostas (demonstram atenção, interesse e empenhamento na sua realização).	Globalmente considero que a professora desenvolveu nestas três aulas uma pedagogia para a autonomia. Foi notório um esforço por parte da professora no sentido de se tornar facilitadora da aprendizagem e mediadora na relação aluno-saber. Notou-se menos dependência dos alunos em relação à professora e um clima tendencialmente democrático e informal. Os alunos participaram na tomada de decisões. A auto-avaliação foi também contemplada. Em certos momentos o discurso da professora foi mais directivo, no entanto, julgo que assim teria de ser, tendo em conta algumas brincadeiras e distrações por parte de alguns alunos da turma. Como aspecto menos positivo aponto a reacção dos alunos ao preenchimento da ficha de auto-avaliação da unidade em questão e o facto de demonstrarem menos atenção na última aula do ciclo de observação.
NO 1 2 3	2. Os alunos compreendem as tarefas propostas, ao nível da forma da sua realização (realizam-nas sem demasiada dificuldade, de acordo com as instruções fornecidas).	
NO 1 2 3	3. Os alunos compreendem as tarefas propostas, ao nível da sua finalidade pedagógica (compreendem as razões da realização da actividade, conhecem a sua justificação pedagógica).	
NO 1 2 3	4. Os alunos têm um espaço de participação pessoalizada (exprimem sentimentos e opiniões pessoais, falam da sua experiência, fazem perguntas “reais”, colocam dúvidas ao professor ou aos colegas, ajudam-se, ...).	
NO 1 2 3	5. Os alunos têm um espaço de decisão pedagógica (realizam escolhas, tomam iniciativas, tomam decisões, influenciam o modo de realização da aula ...).	
NO 1 2 3	6. O professor orienta as tarefas de forma a conciliar os seus objectivos com as direcções traçadas pelas intervenções dos alunos.	
NO 1 2 3	7. O professor reage aos alunos de forma positiva (escuta com atenção, comenta, encoraja, reforça, elogia, ajuda, ...).	
NO 1 2 3	8. O professor encoraja uma postura reflexiva e pró-activa dos alunos face ao saber linguístico e/ou ao processo de aprendizagem.	
NO 1 2 3	9. O professor encoraja o desenvolvimento de atitudes de cooperação e inter-ajuda.	

(adaptado de Moreira, 1999: 85)

